OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN GENÇ YETİŞKİNLERİN BAĞIMSIZLIĞA HAZIRLANMALARINDA ÖZ-BELİRLEME ÖĞRENME MODELİNİN ETKİLERİ

Doktora Tezi

Esra ORUM ÇATTIK

Eskişehir 2020

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN GENÇ YETİŞKİNLERİN BAĞIMSIZLIĞA HAZIRLANMALARINDA ÖZ-BELİRLEME ÖĞRENME MODELİNİN ETKİLERİ

Esra ORUM ÇATTIK

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2020

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1809E316 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN GENÇ YETİŞKİNLERİN BAĞIMSIZLIĞA HAZIRLANMALARINDA ÖZ-BELİRLEME ÖĞRENME MODELİNİN ETKİLERİ

Esra ORUM ÇATTIK

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2020
Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmada Öz-Belirleme Öğrenme Modeli'nin (ÖZBÖM) bağımsız yaşama geçiş dönemindeki otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri ve sürdürmeleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan OSB olan genç yetişkinlerin araştırma öncesi ve sonrasında, ebeveynlerinin de araştırma öncesi, sırası ve sonrasında araştırma sürecine ilişkin görüşlerini almak üzere sosyal geçerlik verisi toplanması amaçlanmıştır. Bu amaçla OSB olan üç bireye ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerini öğretmek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmış, katılımcılarla yinelenmiştir. Ayrıca katılımcıların sergiledikleri bağımsız yaşam becerilerinin düzeyindeki değişiklikler ön-test ve son-test oturumlarıyla ölçülmüştür. Son olarak katılımcı bireyler ve ebeveynlerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini almak için yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular tüm katılımcıların kendileri için hedeflenen öz-belirleme ve bağımsız yaşam becerilerini kazandıklarını, bu becerileri uygulama tamamlandıktan 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra da sürdürdüklerini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları da araştırma sürecinin ve elde edilen sonuçların hem OSB olan bireyler hem de ebeveynleri açısından memnuniyet verici olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinler, Öz-belirleme, Öz-belirleme öğrenme modeli, Bağımsız yaşam becerileri, Yetişkinliğe geçiş.

ABSTRACT

YOUNG ADULTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER PREPARING FOR INDEPENDENCE THE EFFECTS OF THE SELF-DETERMINATION LEARNING MODEL OF INSTRUCTION

Esra ORUM ÇATTIK

Department of Special Education, Programme in Education of the Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2020
Supervisor: Prof. Yasemin ERGENEKON

In this study, it is aimed to examine the effect of Self-Determination Learning Model of Instruction (SDLMI) on the learning and maintenance of self-determination skills of young adults with autism spectrum disorder (ASD) in the transition to independent life. And again, it was aimed to collect social validity data in order to obtain the opinions of the young adults with ASD before and after the research, and their parents before, during and after the research process. For this purpose, in order to teach self-determination skills to three young adults with ASD, SDLMI was used, one of the single-subject research models, the multiple baseline design model between behaviors was used and it was replicated with the participants. In addition, the changes in the level of independent living skills performed by the participants were measured with pre-test, and post-test sessions. Finally, the data obtained through semi-structured interviews were analyzed with content analysis in order to get the opinions of the participants and their parents on the intervention process. Findings obtained from the study show that all participants acquired self-determination and independent living skills targeted for them and maintained these skills after 1. 3. 5., and 8 weeks the intervention was implemented. The social validity findings obtained from the study also show that the research process and the results are satisfactory for both young adults with ASD and their parents.

Keywords: Young adults with autism spectrum disorder, Self-determination, Self-determination learning model of instruction, Independent life skills, Transition to adulthood.

TEŞEKKÜR

Lisansta öğrenci olduğum günden bu zamana değin öğrencisi olmaktan hep onur duyduğum, bilimsel ahlak ve etik değerler konusunda her zaman örnek aldığım, hem mesleğime hem de bilime olan bakış açımın şekillenmesinde çok önemli bir rolü olan, araştırmamın konusunun şekillendiği günden geliştirilmesi, uygulanması, raporlaştırılarak tamamlanmasına kadar tüm aşamalarında bilgi, deneyim ve görüşlerini benimle paylaşan, desteğini hep arkamda hissettiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON'a akademik ve kişisel gelişimime olan katkıları ve fedakârlıkları için ne kadar teşekkür etsem yine de az olur. Tüm emekleri için kendisine minnettarım.

Tüm dünyayı etkisi altına alan ve yaşama ilişkin her şeyi derinden etkileyen pandemi koşullarına rağmen çalışmaya gönüllü olarak katılan, bu çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan, uygulama sürecinin kesintiye uğramaması için olağanüstü bir sabır ve özveri gösteren sevgili katılımcılarıma ve onların değerli anne-babalarına sonsuz teşekkürü bir borç bilirim. Onlar olmasaydı bu çalışma gerçekleşmezdi.

Öz-Belirleme Öğrenme Modeli Öğretmen El Kitabı'nın Türkçe'ye uyarlanarak bu araştırmada kullanılmasına izin veren kitabın değerli yazarları Prof. Dr. Michael Lee WEHMEYER, Prof. Dr. Karrie SHOGREN, Doç. Dr. Kathrine BURKE ve Prof. Dr. Susan PALMER'a çalışmama destekleri için çok teşekkür ederim.

Hem derslerinden elde ettiğim bilgilerle öğrencilik, öğretmenlik ve akademik çalışmalarımda desteklerini hissettiğim hem de Tez İzleme Komitemde yer alarak çok değerli görüş ve önerileriyle araştırmamın gelişmesine ve zenginleşmesine çok önemli katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR ve Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma sınavımda jüri olarak yer almayı kabul eden, tezimi titizlikle okuyan ve değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU ve Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN'a teşekkürü borç bilirim.

Araştırmamın her aşamasında görüşlerine ihtiyaç duyduğum ve her talebimde beni kırmayarak uzman görüşü desteği sağlayan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR, Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER, Prof. Dr. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN, Prof. Dr. Cevriye ERGÜL, Doç. Dr. Seray OLÇAY, Dr. Öğr. Üyesi Hülya İPEK, Dr. Öğr. Üyesi Avşar ARDIÇ, Araştırma Görevlisi Dr. Onur ÖZDEMİR'e katkıları için çok teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama aşamasında bana her konuda destek veren arkadaşım Arş. Gör. Ahmet İlkhan YETKİN'e ve yoğun tez uygulamalarına rağmen araştırmamın güvenirlik verilerini toplayan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Esin PEKTAŞ KARABEKİR ve Arş. Gör. Serap DOĞAN'a zamanlarını ayırarak desteklerini esirgemedikleri için minnettarım.

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Projeleri Koordinasyon Birimi'nin katkılarıyla Bilimsel Araştırma Projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki destekleri için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Projeleri Koordinasyon Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Beni ve çocuklarımı büyüten, vatanını seven, milli ve manevi değerlerine bağlı bir bilim insanı olmam için yıllardır desteklerini üzerimden eksik etmeyen, ben ders çalışabileyim diye çocuklarıma bakan, haklarını asla ödeyemeyeceğim anneme ve babama, uzun çalışma saatlerimde motivasyonumu arttıran, yükümü hafifleten abilerim Fatih, Selçuk ve İbrahim'e, ablalarım Betül, Zeynep ve Ayşe'ye ve kardeşlerim Merve ve Musa'ya sonsuz teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği günden bugüne kadar her sorumluluğumu paylaşan, karşılaştığım tüm zorluklara benimle birlikte göğüs geren, her durumda yüzümü güldüren, bu dünyadaki en büyük şansım, bir eşten çok daha fazlası olan yol arkadaşım Melih'e, uzun çalışma saatlerimden dolayı birçok özel zamanlarını kaçırdığım halde yaşlarından beklenmeyen bir olgunluk gösteren, sahip olduğum en kıymetli şeyler olan kızlarım Melike Duru ve Eylül Nihan'a sonsuz ve karşılıksız sevgileri için çok teşekkür ederim.

Esra ORUM ÇATTIK

Eskişehir 2020

29/12/2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Esra ÖRÜM ÇATTİK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI …… i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ……..... ii

ÖZET…… iii

ABSTRACT……. iv

TEŞEKKÜR …… v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ…….. vii

İÇİNDEKİLER…… viii

TABLOLAR DİZİNİ……... xiv

ŞEKİLLER DİZİNİ……. xv

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ……..... xvii

GİRİŞ ……... 1

1.1. Sorun…… 2

1.2. Amaç …… 8

1.3. Önem ……...…… 8

1.4. Varsayımlar ……...…….. 10

1.5. Sınırlılıklar ……...……... 10

1.6. Tanımlar ……..……... 11

2. ALANYAZIN ……..... 12

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu …….. 12

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Bğımsız Yaşama Hazırlanmaları …….. 13

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinler ve Yaşam Kalitesi …. 15

2.3.1. Duygusal refah …… 19

2.3.2. Kişiler arası ilişkiler …….. 20

2.3.3. Ekonomik refah …….. 20

2.3.4. Kişisel gelişim ……. 21

2.3.5. Fiziksel iyi olma …….. 22

2.3.6. Sosyal bütünleşme …….. 22

2.3.7. Hak ve sorumluluklar …… 23

2.3.8. Öz-belirleme ……... 23

Sayfa

2.4. Öz-Belirleme Kuramı …… 24
2.4.1. Özerklik …….. 25
2.4.2. Yetkinlik ……. 25
2.4.3. İlişki ……. 26
2.5. Özel Eğitim Alanı ve Öz-Belirleme Kavramı ……. 27
2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Öz-Belirleme Becerilerini Öğrenmelerinin Önündeki Engeller …….. 30
2.7. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinler İçin Öz-Belirlemenin Önemi ……. 34
2.8. Öz-Belirleme Becerileri ……. 36
2.9. Öz-Belirleme Becerilerinin Öğretilmesi ……. 39
2.10. Öz-Belirleme Öğrenme Modeli ……. 41
2.11. ÖZBÖM'ün Kullanıldığı Araştırmalar …… 54
3. YÖNTEM ……... 66
3.1.Araştırma Modeli……... 66
3.2.Bağımlı Değişken …… 67
3.3. Bağımsız Değişken ……. 67
3.4. Katılımcılar ……..... 68
3.4.1. OSB olan genç yetişkinler ……..... 68
3.4.2. OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynleri ……. 72
3.5. Araştırmaya Katkı Sağlayan Kişiler …….. 72
3.5.1. Araştırmacı……..... 72
3.5.2. Gözlemci……..... 74
3.6. Araç-Gereçler ……..... 74
3.7. Ortam ……..... 76
3.8. Deney Süreci ……..... 76
3.8.1. Pilot uygulama süreci ……. 77
3.8.2. Uygulama süreci ……. 77
3.8.2.1. Başlama düzeyi oturumları …… 78
3.8.2.1.1. Ön görüşme oturumları ……. 79
3.8.2.2. Öğretim Oturumları ……..... 80

Sayfa

3.8.2.2.1. ÖZBÖM 1. aşama öğretim oturumları ……. 81

3.8.2.2.2. Bağımsız yaşam becerileri için ön test oturumları ……. 84

3.8.2.2.3. ÖZBÖM 2. aşama öğretim oturumları ……. 84

3.8.2.2.4. Bağımsız yaşam becerileri uygulama oturumları……..... 87

3.8.2.2.5. Bağımsız yaşam becerileri gözden geçirme oturumları ……. 87

3.8.2.2.6. ÖZBÖM 3. aşama öğretim oturumları ……. 88

3.8.2.3. Yoklama oturumları ……. 92

3.8.2.3.1. ÖZBÖM 1. ve 2. aşama yoklama oturumları ……..... 93

3.8.2.3.2. Bağımsız yaşam becerileri son test oturumları …… 93

3.8.2.3.3. ÖZBÖM 3. aşama yoklama oturumları …..... 94

3.8.2.4. İzleme oturumları …….. 94

3.8.3.Verilerin toplanması ve analizi ……..... 95

3.8.3.1. Etkililik verilerinin toplanması ve analizi ……..... 95

3.8.3.2. Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test/son-test verilerinin toplanması ve analizi …….. 95

3.8.3.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi ……..... 95

3.8.3.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi…….. 96

3.8.3.3.2. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması ve analizi …….. 96

3.8.3.4. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi …….. 96

4. BULGULAR …….. 98

4.1. OSB Olan Genç Yetişkinlere Öz-Belirleme Becerilerinin Öğretilmesinde ÖZBÖM'ün Etkililiğine İlişkin Bulgular …… 98

4.1.1. Uğur'un ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları ……. 98

4.1.1.1.Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları ……..... 100

4.1.1.2.Uğur'un e-posta gönderme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları ……..... 100

Sayfa

4.1.1.3.Uğur'un evden çıkarken güvenlik önlemlerini alma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları ……. 101

4.1.2. Uğur'un bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test bulguları ……..... 101

4.1.2.1.Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları ……..... 102

4.1.2.2.Uğur'un e posta gönderme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları ……..……. 102

4.1.2.3.Uğur'un evden çıkarken güvenlik önlemlerini alma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları …… 103

4.1.3. Emre'nin ÖZBÖM'e İlişkin Etkililik Bulguları ……..…… 104

4.1.3.1.Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları …….…..... 104

4.1.3.2.Emre'nin pilav yapma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları 106

4.1.3.3.Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları ……..... 106

4.1.4. Emre'nin bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test bulguları ……..……..…….. 107

4.1.4.1.Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları …….…… 107

4.1.4.2.Emre'nin pilav yapma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları……..…….. 108

4.1.4.3.Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları …….… 109

4.1.5. Can'ın ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları …….…… 110

4.1.5.1.Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları ……...……... 110

4.1.5.2.Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları …….……..……..... 110

Sayfa

4.1.5.3.Can'ın bankamatikten para çekme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları ……..……..... 111

4.1.6. Can'ın bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test bulguları……..... 113

4.1.6.1.Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları ……..... 113

4.1.6.2.Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları ……..….. 114

4.1.6.3.Can'ın bankamatik'ten para çekme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları …..... 114

4.2. Güvenirlik Bulguları …….. 115

4.2.1. Uygulama güvenirliği bulguları ……..... 115

4.2.2. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları ……..... 116

4.2.3. Öğretim oturumlarında öğretmen amaçları ve eğitsel desteklerin kullanılmasına ilişkin bulgular ……..... 116

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları …….. 118

4.3.1. OSB olan genç yetişkinlere ait sosyal geçerlik bulguları ……. 119

4.3.1.1.OSB olan genç yetişkinlere ait uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları ……..….. 120

4.3.1.2.OSB olan genç yetişkinlere ait uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları ……... 122

4.3.2. Ebeveynlere ait sosyal geçerlik bulguları ……...……..... 126

4.3.2.1.Ebeveynlere ait uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları ……..... 127

4.3.2.2.Ebeveynlere ait uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları ……. 130

4.3.2.3.Ebeveynlere ait uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları……..…. 132

4.4. OSB Olan Genç Yetişkinlerle Gerçekleştirilen Öğretim Oturumlarının Sürelerine İlişkin Bulgular ……. 136

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER …….. 138

5.1. Sonuç……..... 138

5.2. Tartışma …….…… 138

5.3. Sınırlılıklar…….. 153

5.4. Öneriler …….. 154

Sayfa

5.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler ……..... 154

5.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler …….. 155

KAYNAKÇA …… 160

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

		Sayfa
Tablo 3.1.	OSB olan genç yetişkinlere ilişkin bilgiler	**70**
Tablo 3.2.	OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerine ilişkin bilgiler	**72**
Tablo 4.1.	Uygulama güvenirliği bulguları	**115**
Tablo 4.2.	Gözlemciler arası güvenirlik bulguları	**116**
Tablo 4.3.	ÖZBÖM 1., 2, ve 3.aşamada yer alan öğretmen amaçları ve eğitsel desteklere ilişkin güvenirlik bulguları	**117**
Tablo 4.4.	OSB olan genç yetişkinlere ilişkin demografik bilgiler	**120**
Tablo 4.5.	OSB olan genç yetişkinlerin uygulama öncesi sosyal geçerlik verileri	**122**
Tablo 4.6.	OSB olan genç yetişkinlerin uygulama sonrası sosyal geçerlik verileri	**125**
Tablo 4.7.	Ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler	**127**
Tablo 4.8.	Ebeveynlerin uygulama öncesi sosyal geçerlik verileri	**130**
Tablo 4.9.	Ebeveynlerin uygulama sırası sosyal geçerlik verileri	**132**
Tablo 4.10.	Ebeveynlerin uygulama sonrası sosyal geçerlik verileri	**135**
Tablo 4.11.	OSB olan genç yetişkinlerin öğretim oturumu süresi verileri	**136**

ŞEKİLLER DİZİNİ

		Sayfa
Şekil 2.1.	Olası yaşam kalitesi bileşenleri ve yaşam kalitesini etkileyen faktörler	**17**
Şekil 2.2.	Yaşam kalitesi göstergeleri ve örnekleri	**19**
Şekil 2.3	Öz-belirleme eyleminin özellikleri	**27**
Şekil 2.4	İradesel eylemler, belirleyiciliğe ilişkin eylemler ve davranış-kontrol inançlarının açıklanması	**28**
Şekil 2.5.	OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri önündeki bazı olası engeller	**30**
Şekil 2.6.	Öz-belirlemeye ilişkin tutum ve beceriler	**37**
Şekil 2.7.	Öz-belirleme becerilerinin sınıflandırılması	**38**
Şekil 2.8.	ÖZBÖM'de belirlenen öğretmen-öğrenci rolleri	**43**
Şekil 2.9.	ÖZBÖM'de kullanılan temel kavramlar	**44**
Şekil 2.10.	ÖZBÖM problem çözme aşamaları	**45**
Şekil 2.11.	ÖZBÖM'de yer alan öğrenci soruları yerine kullanılabilecek dönüşümlü ifadeler	**46**
Şekil 2.12.	ÖZBÖM aşamalarıyla çalışmak için ipuçları	**47**
Şekil 2.13.	ÖZBÖM'de kullanılan eğitsel destekler	**48**
Şekil 2.14.	1. aşamada yer alan öğrenci soruları, öğretmen amaçları ve öncelikli eğitsel destekler	**50**
Şekil 2.15.	2. aşamada yer alan öğrenci soruları, öğretmen amaçları ve öncelikli eğitsel destekler	**52**
Şekil 2.16.	3. aşamada yer alan öğrenci soruları, öğretmen amaçları ve öncelikli eğitsel destekler	**53**
Şekil 3.1.	Uygulama süreci	**78**
Şekil 4.1.	Uğur'un ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları	**99**
Şekil 4.2.	Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**102**

Sayfa

Şekil 4.3.	Uğur'un E posta gönderme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**103**
Şekil 4.4.	Uğur'un evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**104**
Şekil 4.5.	Emre'nin ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları	**105**
Şekil 4.6.	Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**108**
Şekil 4.7.	Emre'nin pilav yapma ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**109**
Şekil 4.8.	Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**109**
Şekil 4.9.	Can'ın ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları	**112**
Şekil 4.10.	Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**113**
Şekil 4.11.	Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**114**
Şekil 4.12.	Can'ın bankamatikten para çekme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları	**115**

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA **:** Amerikan Psikiyatri Birliği

OSB **:** Otizm Spektrum Bozukluğu

CDC **:** Control Disease Center

WHO **:** World Health Organization

QOL **:** Quality of Life

WHOQOL **:** World Health Organization Quality of Life

BM **:** Birleşmiş Milletler

SDT **:** Self-Determination Theory

PHA **:** Public Housing Act

IDEA **:** Individuals with Disabilities Act

SDLMI **:** Self-Determination Learning Model of Instruction

ÖZBÖM **:** Öz-Belirleme Öğrenme Modeli

APA **:** Amerikan Psikiyatri Birliği

1. GİRİŞ

Bireyin yaşam kalitesi onun ne kadar bağımsız olduğuyla yakından ilgilidir (Azad vd., 2020, s. 1269; Yazıcı, 2020, s. 24). Bağımsızlık ise bireyin yaşadığı toplumda kendisinden beklenen becerileri başkalarına bağımlı olmadan sergileyerek toplumun aktif bir üyesi olmasıdır (Maciag vd., 2000, s. 307; Neudstadt ve Marques, 1984, s. 671; Orum-Çattık ve Ergenekon, 2019, s. 579). Bireyin bağımsızlığını doğrudan etkileyen ve yetersizlikten kaynaklanan pek çok sınırlılık eğitsel düzenlemeler ve uyarlamalarla azaltılabilmektedir (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007, s. 55). Eğitsel düzenlemeler ve uyarlamaların özellikle yetersizliği olan bireylerin yaşamlarının her döneminde sürekli hale getirilmesi onların toplumsal yaşama erişimini ve bağımsızlığını önemli ölçüde arttırmaktadır (Ergenekon ve Çolak, 2019, s. 296; Yücesoy-Özkan ve Gürsel, 2006, s. 30). Bağımsızlık düzeyi ve toplumsal yaşama erişimi artan birey günlük yaşam becerilerinden öz-belirlemeye (self-determination), kişiler arası becerilerden mesleki becerilere kadar geniş bir yelpazede yer alan birçok beceriyi kendi başına gerçekleştirerek toplumun aktif bir üyesi haline gelebilir (Brolin, 1997, s. 19; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013, s. 24).

Tüm bireyler için erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen eğitsel süreçlerin önemi kaçınılmazdır. Buna karşın erken çocukluk döneminde başlayan eğitsel süreçlerin bağımsız yaşama geçiş dönemi ve sonrasında da sistematik bir biçimde sürdürülmesi, yetersizliği olan bireylerin tipik gelişen akranlarıyla arasındaki gelişimsel farkın açılmaması bakımından oldukça önemlidir (Eikeseth, Smith ve Jahr, 2007, s. 263; Mukaddes vd., 2014, s. 3). Yetersizliği olan bireylere çeşitli bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında kanıt temelli uygulamaların kullanıldığı ve son yıllarda gittikçe artan sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği bilinmektedir. Bu araştırmaların sonuçları, bu uygulamalar yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulandığında hedeflenen bilgi, beceri veya davranışların yetersizliği olan bireylere kazandırılabildiğini, sonuçların hem yetersizliği olan bireyler hem de yakın çevreleri açısından memnuniyet verici olduğunu ve bu uygulamaların kullanılmasının her yaşta bu bireylerin bağımsızlığını arttırabildiğini göstermektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 165; Reichow ve Volkmar, 2010, s. 149; Schalock, Verdugo ve Gomez, s. 115; Wong vd., 2015, s. 1952). Sonuç olarak kanıt temelli uygulamaların gerçekleştirildiği araştırmaların artmasının ve yaygınlaştırılmasının her dönemde olduğu gibi yetersizliği olan genç yetişkinler için de kullanılmasının bir gereksinim olduğu açıkça görülmektedir. Son yıllarda yetersizlik

grupları arasında yaygınlığı giderek artan otizm spektrum bozukluğu (OSB) için de yukarıda sözü edilenlerin geçerli olduğu bilinmektedir.

1.1.Sorun

Tüm bireyler gibi OSB olan genç yetişkinlerin de kendi yaşamlarında söz sahibi olarak kişisel hedefler belirleme ve bunları gerçekleştirme, geleceğe dönük planlar yapma, bütün bunları nasıl yapacaklarını öğrenme ve bu yolla yaşam kalitelerini arttırmaya hakları vardır. Alanyazında OSB olan genç yetişkinlerle yapılan araştırmaların sonuçları daha yüksek düzeyde öz-belirleme becerileri sergileyen bireylerin bağımsızlıklarının arttığını ve buna bağlı olarak hem kendilerinin hem de ailelerinin yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Agran ve Hughes, 2010 s., 105; Ahmad ve Thressiakutty, 2018, s. 16-17). OSB, yetersizliğin getirdiği sınırlılıklar nedeniyle bireyin hem kendi yaşamını hem de yakın çevresinin yaşamını olumsuz yönde etkileyen bir yetersizlik türüdür (Amerikan Psychiatry Association, [APA], 2013, s. 129). Söz konusu sınırlılıklar nedeniyle OSB olan genç yetişkinlerin de yer aldığı araştırmalardan elde edilen bulgulara göre bu bireylerin büyük bir çoğunluğu yaşamları boyunca öğrenme, hedef belirleme, karar verme ve problem çözme gibi karmaşık görünen süreçlere karşı motivasyon eksiklikleri ve buna bağlı olarak öğrenilmiş çaresizlik yaşamaktadırlar (Glidden ve Switzky, 2006, s. 456; Heward ve Konrad, 2017, s. 116). Bu bireyler yaşamları boyunca karşılaştıkları her zorluk karşısında sürekli başarısız olacaklarını ve bunun tekrar edeceğini düşünmektedirler. Bu durum OSB olan genç yetişkinlerin kendilerine yönelik düşük bir beklenti ve öz-yeterliğe sahip olmalarına yol açmaktadır (Accardo vd., 2017). Ancak gerekli önkoşul becerileri kazanıp sergileyerek elde ettikleri başarılı deneyimler OSB olan genç yetişkinlerin tipik gelişen bireylerden toplumsal yaşamda farklı olmadıklarını ortaya koymaktadır.

OSB olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında sıklıkla başarısızlık yaşama durumu ve ipucu bağımlılıkları onları başkalarına bağımlı hale getirmektedir. OSB'nin derecesi, belirtilerin düzeyi, eşlik eden yetersizliklerin miktarı sonuçları etkilemekle birlikte, araştırma bulguları özellikle erken dönemde eğitime başlanmasının ve kanıt temelli uygulamalara yer verilmesinin, OSB olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmaları için gerekli olan becerileri öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve onların gelişimlerinde önemli ölçüde ilerleme sağlandığını göstermektedir (Eikeseth, Smith ve Jahr, 2007, s. 264; Mukaddes vd., 2014 s. 2; Risi vd., 2006, s. 1094).

OSB olan genç yetişkinler edindikleri becerileri öz-belirleme becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle genellemede zorlanmakta ve bu nedenle de genel eğitim ortamlarına katılmada ve mesleki yaşamlarında, tipik gelişen akranlarına kıyasla uyum sorunları yaşamaktadırlar. OSB olan genç yetişkinler öz-belirleme becerilerini öğrendiklerinde ve diğer beceriler üzerinden genellediklerinde motivasyonları artacak ve karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözmeleri de kolay olacaktır (Fowler vd., 2007, s. 32; Wehmeyer vd., 2012, s. 332). OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin öğretilmesi genel eğitim sınıflarındaki başarı düzeylerinin artmasını, kendi eğitimleri üzerinde aktif bir rol oynamalarını ve bağımsız yaşama geçiş yaptıklarında da toplumun aktif birer üyesi olmalarını sağlayacaktır (Agran vd., 2010, s. 4).

Ülkemizde OSB olan genç yetişkinlerin de içinde yer aldığı yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve yakın çevrelerinde bulunan diğer kişilerin görüşlerini inceleyen araştırmaların sonuçları bu bireylerin çeşitli nedenlerle bağımsız yaşamın aktif bir üyesi olamayacaklarına, kişisel ve toplumsal yaşam becerilerini öğrenemeyeceklerine ve istihdam edilerek sürdürülebilir bir çalışma yaşamlarının olamayacağına ilişkin yaygın bir inanış olduğunu göstermektedir (Deniz ve Çoban, 2019, s. 734; Selimoğlu vd., 2013, s. 129; Töret vd., 2014, s. 1). Buna karşılık OSB olan genç yetişkinlere içerisinde öz-belirleme becerilerinin de yer aldığı bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaların bulguları, onların bu becerileri kazanabildiklerini ve bu becerileri kullanarak toplumsal hayatın aktif bir üyesi olabildiklerini ortaya koymaktadır (Agran vd., 2002; Eikeseth, Smith ve Jahr, 2007, s. 264; Shogren, 2017, s. 9; Orum-Çattık ve Ergenekon, 2019, s. 572). OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini kazanmaları diğer bağımsız yaşam becerilerini sergilemelerini de olumlu yönde etkileyerek kendilerine ilişkin bu inanışın değişmesine katkı sağlayacaktır.

Öz-belirleme konusu özellikle son yıllarda OSB olan bağımsız yaşama geçiş dönemindeki bireylerle gerçekleştirilen araştırmaların yer aldığı uluslararası alanyazında oldukça önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Uluslararası alanyazında OSB olan bireylere öz-belirleme becerilerinin çeşitli strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak öğretmenler, uygulamacılar ya da yardımcı destek personel (paraprofesionals) tarafından başarılı bir biçimde öğretildiğini gösteren çok sayıda araştırma bulgusu yer almaktadır (Agran, Blanchard ve Wehmeyer, 2000; Kleinert vd., 2014; McGlashing-Johnson vd., 2003; Wehmeyer vd., 2000). Bununla birlikte öz-belirleme özel eğitimle ilgili ulusal alanyazın için hala oldukça yeni bir kavramdır. Ulusal alanyazında yetersizliği olan

bireylerle öz-belirleme becerilerinin çalışıldığı araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Söz konusu araştırmalarda doğrudan öz-belirleme becerilerinin öğretimine odaklanılmamış, ancak öz-belirleme becerilerinin bileşenleri arasında yer alan öz-yönetim/kendini yönetme (Sönmez ve Yücesoy-Özkan, 2012, s. 1; Yücesoy-Özkan, 2011, s. 795; Yücesoy-Özkan, Gürsel ve Kırcaali-İftar, 2014, s. 94) ve öz-izleme (Aykut, 2013, s. 55; Emecen vd., 2019, s. 435; Küçüközyiğit ve Özdemir, 2017, s. 676; Sosun ve Özdemir, 2012, s. 25; Tufan ve Aykut, 2018, s. 613) gibi stratejilerin katılımcılara öğretildiği görülmektedir Bu durum ulusal alanyazın için öz-belirleme becerilerinin çalışıldığı ve yetersizliği olan bireylere kazandırıldığı yeni araştırmalara yoğun bir gereksinim olduğunu göstermektedir.

Ülkemizde hala yeni bir kavram olduğu düşünülen öz-belirlemenin uygulama ortamlarında yeterince çalışılmadığı görülmektedir. Alanyazında öz-belirleme becerilerinin uygulama ortamlarında yeterince calışılmamasının nedenleri izleyen biçimde ifade edilmektedir: Bunlardan ilki ülkemiz de dahil olmak üzere öz-belirleme becerilerinin genel ve özel eğitim müfredatında henüz kendine bir yer bulamamış olmasıdır. Bir diğeri birey için başarı ölçütünün hala akademik becerilerdeki başarı düzeyiyle belirleniyor oluşudur. Bu durum öğretmenlerin bu becerilerin öğretimini göz ardı etmelerine neden olmaktadır. Son olarak öğrencilerinde bu becerilere ilişkin yetersizliklerin varlığını biliyor olsa da öğretmenlerin öğretmen yetiştiren lisans programlarında öz-belirleme becerilerinin öğretilmesini de içeren derslerin yer almaması nedeniyle bu becerileri nasıl öğretmeleri gerektiğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Araştırmacılar OSB olan genç yetişkinlerin ortaöğretimdeki akademik becerilerde ve toplumsal yaşam için gerekli olan bağımsız yaşam becerilerinde başarılı olmalarında temel etmenin öz-belirleme becerilerine sahip olmaları olduğunu belirtmişlerdir (Field, Sraver ve Shaw, 2003; Test vd., 2009; Thoma ve Getzel, 2005). Araştırma bulguları OSB olan genç yetişkinlerin yaşadıkları toplumda istihdam edilme ve bağımsız bir şekilde topluma katılma oranlarının yaklaşık %10 olduğunu göstermektedir (Anderson, Larson ve Warrior, 2011; Dreaver vd., 2020, s. 1657; Schall vd., 2020, s. 373; Solomon, 2020, s. 25). Bu oran diğer yetersizlik gruplarıyla kıyaslandığında (örn., işitme, görme ve diğer fiziksel yetersizlikler) önemli derecede düşüktür. Hem Öz-Belirleme Öğrenme Modeli'nin (ÖZBÖM) kullanıldığı hem de öz-belirleme becerilerinin öğretildiği son 20 yıldaki araştırmalar incelendiğinde de katılımcı grubunda OSB olan genç yetişkinlerin yer aldığı sınırlı sayıda araştırmanın olduğu (%25)

görülmektedir. Bu oranların ortaya çıkmasındaki en önemli etmenlerden biri de OSB olan genç yetişkinlerin okuldan yetişkinliğe geçiş sürecinde istihdam ve bağımsız yaşam becerilerini destekleyen öz-belirleme becerilerine ortaöğretim sürecinde odaklanılmamış olmasıdır (Ahmad ve Thressiakutty, 2018, s. 16-17; Schall vd., 2020, s. 373; Solomon, 2020, s. 25).

OSB olan genç yetişkinler kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak araştırma bulguları OSB olan genç yetişkinlerin %21,3'ünün devam ettikleri okullardan ayrıldıklarını, bu oranın ilkokuldan ortaöğretime geçiş döneminde tipik gelişen akranlarda %36 iken OSB olan genç yetişkinlerde %78 olduğunu göstermektedir (Bahar vd., 2020, s. 3; Dunn, Chambers ve Rabren, 2004, s. 314; Miller ve Maeyers, 2015, s. 255; Rotheram-Fuller vd., 2010, s. 1227). Bu durumun nedenlerinden birinin bu bireylerin kendileri için hedeflenen beceriler arasında öz-belirleme becerilerine yer verilmemesi ve bireylerin diğer bağımsız yaşam becerilerini sergilerken bu becerileri kullanamaması olduğu düşünülmektedir. Öz-belirleme becerilerinin OSB olan genç yetişkinlere yetişkinliğe geçmeden önce kazandırılmasının onların genel eğitim müfredatına erişimlerine ve genel eğitim okullarına devam etmelerine önemli ölçüde etki edeceği düşünülmektedir.

Kişinin kendi yaşamına ilişkin kararlar alabilmesi her zaman kolay olmamaktadır. Özellikle ergenlik dönemi gibi kişiliğin yeni şekillendiği ve karmaşık duyguların sıklıkla yaşandığı bir dönemde buna yetersizlik durumunun da eşlik ettiği düşünüldüğünde bu becerilerin kazandırılması oldukça zorlaşmaktadır (Ahmad ve Thressiakutty, 2018, s. 16-17; Wehmeyer, 1998, s. 5-7). Bu nedenle OSB olan genç yetişkinlerin ortaöğretimde akademik olarak ortaöğretim sonrasında da toplumsal yaşam ve istihdam gibi bağımsız yaşama geçiş becerilerinde başarı göstermeleri için öncelikle öz-belirleme becerilerini kazanmaları ve bu becerilerin kanıt temelli uygulamalar kullanılarak onlara öğretilmesi gerekmektedir (Shogren vd., 2018).

Öz-belirleme becerileri doğası gereği psikolojik birçok ihtiyacın karşılanmasından beslenen becerilerdir. Bu beceriler çoğu zaman tipik gelişen birçok akranının dahi sergilemekte zorlandığı, kendi yaşamına ilişkin bir hedef belirleme, bu hedefe ulaşabilmek için plan yapma, kendisini izleme ve değerlendirme, karşılaştığı bir problemi çözme, beklenmedik durumlara karşı alternatifler geliştirme gibi karmaşık basamaklar içerir. Bu nedenle bu beceriler öğretilirken kullanılacak öğretim yöntemi de kritik önem taşımaktadır. Bu uygulamalardan biri olan ÖZBÖM, öz-belirleme teorisi ve öğrenci

merkezli öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmış, özellikle ortaöğretim düzeyindeki zihin yetersizliği olan bireylerin öz-belirleme becerilerini kazanmaları için tasarlanan, birden fazla stratejiyi içinde barındıran, birey merkezli öğrenmeyi benimseyen, kanıt temelli ve çok bileşenli bir öğretim modelidir (Shogren vd., 2019, s. 5; Shogren vd., 2017, s. 2; Shogren vd., 2015, s. 256, 257; Wehmeyer vd., 2000, s. 575).

Katılımcı grubunda OSB olan genç yetişkinlerin de yer aldığı pek çok araştırma öz-belirleme becerilerin kazandırılmasında ÖZBÖM'ü etkili bir model olarak desteklemektedir (Agran vd., 2000; Agran vd., 2002; Agran vd., 2006; Agran vd., 2008; McGlashing-Jonhson vd., 2004; Palmer ve Wehmeyer, 2003). Katılımcıların yaşlarının 15-20 yaş aralığında değiştiği bu araştırmalarda bireyler akademik becerilerden genel eğitim ortamlarında etkinliklere katılma, kendi kendine karar verme, problem çözme, hedef belirleme, istihdam, geçiş hedeflerini gerçekleştirme, problem davranışları azaltma gibi birçok beceri ve davranışın kaznadırılmasında, arttırılmasında ve azaltılmasında ÖZBÖM'ü etkili bir biçimde kullanmışlardır (Shogren vd., 2012; Wehmeyer vd., 2012). ÖZBÖM, öğrencileri kendileri için belirlenen hedef becerileri gerçekleştirmeye teşvik etmekte, öğrencilerin modelde yer alan soruları yanıtlayarak hedeflerine ulaşmaları için sonuçlara yönlendiren bir dizi öğretmen hedefi içermektedir. Böylece hem öğrenci kendisini sürecin aktif bir üyesi olarak görmekte hem de öğretmen yalnızca gerek gördüğü durumlarda öğrenciye destek sağlamaktadır. ÖZBÖM aynı zamanda bireylerin kişisel özelliklerine, öğrenme özelliklerine, güçlü ya da zayıf yönlerine göre bireyselleştirme, alternatif destekler, stratejiler kullanmaya ve uyarlamalar yapmaya olanak vermektedir (Shogren vd., 2019, s. 5; Shogren vd., 2012, s. 10; Shogren vd., 2017, s. 2).

Ülkemizde hala OSB olan genç yetişkinlerin birçoğu ortaöğretimini ayrı özel eğitim okullarında sürdürmekte, çok az bir bölümü ise genel eğitim okullarında kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim almaktadırlar. Bunun önemli nedenlerinden biri de bu bireylerin genel eğitim ortamlarında akranlarıyla uyum içerisinde olamamasından kaynaklanmaktadır. Genel eğitim ya da özel eğitim müfredatlarının hangisinden yararlanırsa yararlansın mezun olduklarında da bu bireyleri ve ailelerini yine zorluklarla dolu bir yaşam beklemektedir. Psikolojik kökenleri olan öz-belirleme becerileri içsel motivasyonla yakından ilgilidir. Öz-belirleme becerilerini sergileyen bireyin içsel motivasyonu da artmaktadır. Birey içsel motivasyon düzeyi arttıkça dışarıdan gelecek olumlu ve olumsuz durumlarda kendi kendini destekleyebilir duruma gelmekte ve

dışarıdan pekiştirilme ihtiyacı azalmaktadır (Deci, vd., 1992, s. 7; Glidden ve Switzky, 2006, s. 456; Heward ve Konrad, 2017, s. 116). Hem okul yaşamında hem de okul yaşamı sonrasında bireyin çevresiyle uyum içerisinde yaşaması, bireyin psikolojik gereksinimlerinin farkında olabilmesi, istihdam edilme ve toplum tarafından kabul edilme olasılığını arttıracaktır.

Son 20 yılda ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde OSB olan genç yetişkinlerin diğer yetersizlik gruplarıyla birlikte katılımcı grubunda yer aldığı araştırmalar olmakla birlikte yalnızca OSB olan genç yetişkinlerle gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma olduğu da görülmektedir (Cote vd., 2014, s. 28). Bu nedenle alanyazında ÖZBÖM'ün OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmada katılımcılar için hedeflenen becerilerin öğretiminin becerilerin gerçekleştirildiği doğal ortamlarda yürütüldüğü görülmektedir (Agran, Blanchard ve Wehmeyer, 2000, s. 352; Devlin, 2008, s. 503; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195). Buna karşın bireyin kendisine öğretilen beceriyi neden gerçekleştirdiğini ve sonucunda ne olduğunu görebilmesi, öğrendiği beceriyi kolaylıkla diğer ortamlara genelleyebilmesi (Hamill, 2002, s. 235; Kluth, 2000, s. 19), karmaşık zincirleme becerilerin daha kolay öğrenilmesi (Mechling ve Ortega-Hurndon, 2007, s. 25), uyaran kontrolünün doğal ortamda gerçekleşmesi (Browder ve Bambara, 2000, s. 544), bağımsızlığa katkı sağlaması bakımından becerinin gerçekleştiği ortamda öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Kluth, 2000, s. 20). Bu nedenle ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalarda hedeflenen becerilerin doğal ortamlarda öğretilmesine ilişkin gerçekleştirilecek araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir.

ÖZBÖM'ün kullanıldığı ve içerisinde OSB olan genç yetişkinlerin da yer aldığı araştırmaların çok sınırlı bir bölümünde (Agran vd., 2006, s. 201; Agran, Blanchard ve Wehmeyer, 2000, s. 352; Agran ve Wehmeyer, 2000, s. 2; Agran vd., 2010, s. 231; Cote vd., 2014, s. 28; Devlin, 2008, s. 503; Kelly ve Shogren, 2014, s. 28; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195) bir ya da iki izleme oturumu düzenlendiği görülmektedir. Ek olarak bu araştırmaların yalnızca üçünde ÖZBÖM'ün uzun dönemdeki etkilerine ilişkin kalıcılığa bakılmıştır (Agran vd., 2008, s. 107; Agran vd., 2010, s. 164; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195). ÖZBÖM'ün OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini

öğrenmelerindeki uzun dönemli etkisini görmek amacıyla daha fazla ve uzun aralıklı kalıcılık verisinin toplandığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Benzer şekilde ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmaların sosyal geçerlik verilerine bakıldığında tüm araştırmalarda sosyal geçerlik verilerinin yalnızca araştırma tamamlandıktan sonra toplandığı görülmektedir (Örn. Agran ve Wehmeyer, 2000, s. 3; Cote vd., 2014, s. 28; Devlin, 2008, s. 503; Farid, Indianti ve Singgih, 2020, s. 1; Kelly ve Shogren, 2014, s. 28; Kim ve Park, 2012, s. 118; Mazzotti, Test ve Wood, 2012, s. 217; Raley vd., 2020, s. 82). Ulusal alanyazında yeni bir kavram olarak düşünülebilen öz-belirleme becerilerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda katılımcıların ve yakın çevrelerinin araştırma sürecine ilişkin görüşlerindeki değişimin anlaşılması bakımından sosyal geçerlik verilerinin araştırma başında da toplanmasına gereksinim duyulmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, OSB olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında ÖZBÖM'ün etkilerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖZBÖM, OSB olan genç yetişkinlerin kendileri için hedeflenen öz-belirleme becerilerini kazanmalarında etkili midir?
2. ÖZBÖM, OSB olan genç yetişkinlerin belirli bir oranda sergileyebildikleri bağımsız yaşam becerilerinin düzeyini arttırmalarında etkili midir?
3. OSB olan genç yetişkinler ÖZBÖM ile öz-belirleme becerilerini kazandıktan 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra da öğrendikleri bu becerileri sergileyebilirler mi?
4. OSB olan genç yetişkinlerin ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerinin kazanılmasına ilişkin uygulama öncesi ve sonrasına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinin ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerinin kazanılmasına ilişkin uygulama öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Önem

Öz-belirleme bireyin yaşamında belirleyici bir özelliktir (Burke vd., 2020, s. 177; Mils ve Allen, 2020, s. 105; Shogren vd., s.1). Öz-belirleme düzeyi yüksek bireyler özgür biçimde hareket eder ve kendi kararlarının sonuçlarını tahmin ederek planlamadığı durumlar karşısında alternatifler geliştirebilirler (Mils ve Allen, 2020, s. 105; Shogren vd., s.1). Bir başka deyişle birey öz-belirleme düzeyi arttıkça özgürleşir (Shogren vd.,

2016, s. 4; Wehmeyer, 2016, s.1). Tipik gelişen birçok bireyde dahi gözlenmesi zor olan bu becerilerin bireye bir yetersizlik durumu eşlik ettiğinde düzeyinin yok denecek kadar az olması şaşırtıcı değildir. Buna karşın ilgili başlıklarda sözü edilen OSB'ye eşlik eden sınırlılıkların etkisinin azaltılmasının ve bireyin yetersizlik durumundan mümkün olan en az düzeyde etkilenmesinin en önemli yollarından biri de öz-belirleme becerilerini sergileyebiliyor olmasıdır (Wehmeyer vd., 2014, s. 14).

Öz-belirleme becerilerine ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalar OSB olan bireylerin tipik gelişen akranlarına göre daha az düzeyde öz-belirleme becerisine sahip olduklarını ve bu becerilerin sergilenmesi için ayrıca bir öğretime gereksinim duyduklarını göstermektedir (Carter vd., 2009, s. 179; Cheak-Zamana vd., 2020, s. 605; Wehmeyer vd., 2006, s. 3; Wehmeyer vd., 2007, s. 123). Öğretmenlerle ve uygulamacılarla yapılan araştırma sonuçları ise öğrencilerin öz-belirleme becerisine sahip olmalarının, onların öğretime odaklanmalarını anlamlı düzeyde arttırdığını ortaya koymaktadır (Carter vd., 2008, s. 66; Test vd., 2000, s. 23; Thoma vd., 2008, s. 7; Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2000, s. 89; Wehmeyer vd., 2003, s. 45; Wehmeyer ve Field, 2007, s. 84; Zhang, 2001, s. 12). Sonuç olarak yetersizliği olan bireylerin daha yüksek düzeyde bağımsızlığa ulaşmaları, yetişkinliklerinde kendilerine güvenen bireyler olmaları öz-belirleme becerilerini ne denli sergileyebildikleriyle yakından ilişkilidir (Zimmer-Gembeck ve Collins, 2003, s. 321).

Yetişkinliğe geçiş dönemindeki OSB'nin de içinde yer aldığı yetersizliği olan bireyler öz-belirleme becerilerine sahip olduklarında; (a) kendi ilgilerini, tercihlerini, güçlü yanlarını belirleyebilirler, (b) hedeflerini ve gelecekte yapmak istediklerini başkalarıyla paylaşabilirler, (c) karşılarına çıkan fırsatları ve seçenekleri değerlendirebilirler, (d) yaşamı için önemli adımlar atabilirler, (e) ihtiyacı olduğunda desteklere ve gereksinimlerine ulaşmak için çaba harcayabilirler, (f) psikolojik açıdan dengeli bir kişilik sağlayabilirler (Carter vd., 2008, s. 1; Mason, Field ve Sawilowsky, 2004, s. 12). Bu nedenle bu araştırmada bağımsız yaşama geçiş dönemindeki OSB olan bireylere öz-belirleme becerilerinin kazandırılmasının bireylerin ve ailelerinin sonraki yaşamlarının kalitesinin artması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada bağımsız yaşama geçiş dönemindeki OSB olan genç yetişkinlerin bağımsız yaşam becerilerini sergiledikleri sırada ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri ve bu durumun birey ve yakın çevresi üzerindeki etkileri ölçülmüştür. Araştırmanın ulusal alanyazında henüz öz-belirleme becerilerine ilişkin

herhangi bir yetersizlik grubuyla gerçekleştirilmiş bir çalışma olmaması, OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynleri için öğrenilen becerilerin farklılığı bakımından bir farkındalık yaratması, öğretmen yetiştiren lisans programlarına bu becerilerin nasıl öğretilebileceğini içeren derslerin eklenmesi ve ilerleyen zamanlarda hem genel hem de özel eğitim müfredatına öz-belirleme becerilerinin de eklenmesi düşünüldüğünde alanyazına önemli bir katkı getireceği ve öncü olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlerin araştırmacı tarafından ev ve toplumsal ortamlarda öz-belirleme becerilerine ilişkin davranışlarının gözlenmesi, ebeveynlerinden alınan bilgiler ve önkoşul becerilerin değerlendirilmesi sonucunda öz-belirleme becerilerine sahip olmadıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışmanın katılımcıları, Eskişehir ilinde yaşayan yaşları 15-17 arasında değişen ve belirlenen önkoşul özellikleri karşılayan OSB olan üç genç yetişkin ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır.
- Bu araştırma tek bir araştırmacının uygulamasıyla sınırlıdır. Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi koşulları nedeniyle daha geniş bir örneklem grubuyla çalışılamamaıştır.
- Bu araştırma hem pandemi koşulları hem de seçilen beceriler nedeniyle araştırmacının evi ve becerilerin gerçekleştirildiği toplumsal ortamlarda yürütülmüştür.
- Pandemi koşulları bu araştırmada çalışılması planlanan bağımsız yaşam becerilerine ilişkin çerçeveyi daraltmış ve katılımcılarla ailelerine verilen kontrol listeleri sınırlandırılmıştır.
- Bu araştırmada ÖZBÖM kullanılırken sergilenmesi beklenen bağımsız yaşam becerileri ve katılımcıların bu becerilere ilişkin var olan performans düzeylerini belirlemek amacıyla yalnızca katılımcıların ve ebeveynlerinin doldurdukları kontrol listeleri esas alınmıştır.
- Bu araştırma OSB olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlamalarında kendileri için belirledikleri bağımsız yaşam becerileri ve ÖZBÖM'de yer alan öz-belirleme becerilerinin öğretilmesiyle sınırlıdır.

- Araştırmaya ilişkin elde edilen verilerin kaydedilmesi sürecinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanılmıştır. Video görüntülerinin katılımcı bireylerin gerçekleştirdiği basamakları daha iyi görmesi amacıyla çekildikten hemen sonra bilgisayar ortamına aktarılması, video kayıtlarının uzun sürmesi gibi nedenlerle teknolojik araç-gereçlerde yaşanan sıkıntılar bazı zorlukların yaşanmasına ve uygulama sürecinin kimi zaman planlanandan daha da uzun sürmesine neden olmuştur.
- Bu araştırmada uygulama sürecine ilişkin sosyal geçerlik verileri yalnızca OSB olan genç yetişkinlerden ve onların ebeveynlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bağımsız Yaşam Becerileri: Bağımsız yaşam becerileri bireyin bir başkasına ihtiyaç duymadan yaşamını sürdürebilmesi için sergilemesi gereken becerilerdir (Mathews, 2015; Neudstadt ve Marques, 1984).

Yaşam Kalitesi: Bireyin içinde yaşadığı kültürel yapı ve değerler sistemi içerisinde kendi hedefleri, beklentileri, yaşam standartları ve kaygıları bakımından yaşamdaki varlığına ilişkin kişisel algısıdır (WHOQOL, 1995, s. 1403).

Öz-belirleme: Bireyin kendi yaşamına ilişkin önemli kararları yaşadığı toplumun, bir grubun ya da bir başka bireyin düşünceleri gibi dışsal değişkenlerden bağımsız olarak kendi inançları ve değer yargılarıyla vermesidir (American Heritage Dictionary, 1992, s. 345; Cummins, 1997, s. 117; Shogren, 2017, s. 1; Wehmeyer ve Shogren, 2016, s. 565).

Öz-Belirleme Öğrenme Modeli: Bireyin bireyselleştirilmiş eğitim ya da geçiş planına aktif katılımını sağlayan, öğrenci merkezli öğrenmeyi benimseyen, bununla birlikte bireye bağımsız olarak problem çözme ve hedef belirleme gibi öz-belirleme becerilerinin kazandırılmasını sağlayan kanıt temelli ve çok bileşenli bir öğretim modelidir (Shogren vd. 2019, s. 3; Wehmeyer vd., 2000, s. 575).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Bireyde sosyal etkileşim bozukluğu, iletişim ve oyun becerilerinde belirgin yetersizliğe neden olan tekrarlanan davranışlarla sınırlı ilgilerin eşlik ettiği ve genellikle bilişsel, duyuşsal, fiziksel gelişim gibi birden fazla gelişim alanını olumsuz etkileyen nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013, s. 27; Hyman, Levy ve Myers, 2020; s. 1; Lord vd., 2020, s. 1).

2. ALANYAZIN

Bu bölümde OSB olan genç yetişkinlerin bağımsız yaşama hazırlanmaları, OSB olan genç yetişkinler ve yaşam kalitesi, öz-belirleme kuramı, özel eğitim alanı ve öz-belirleme kavramı, OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önündeki engeller, OSB olan genç yetişkinler için öz-belirlemenin önemi, öz-belirleme becerileri, öz-belirleme becerileri ve ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Tanımlandığı ilk günden bugüne kadar OSB'nin hem tanımına hem de özgünlüğüne ilişkin pek çok bilginin değiştiği görülmektedir. Buna karşın farklı dönemlerde, kültürlerde, sosyo-ekonomik koşullarda bile OSB'ye ilişkin ortak olan birçok davranış özelliğinin aynı olduğu söylenebilir. Leo Kanner'in 1943 yılında tanımladığı vakalarda sözünü ettiği üç temel belirti olan anormal dil gelişimi, sosyal becerilerde yetersizlik ve aynı davranışlarda ısrar etme günümüzde de hala OSB'yi karakterize etmektedir (Fishbein vd., 2017, s. 2; Kanner, 1943, s. 220).

Uzun yıllardır bilim uzmanlarının ve klinisyenlerin çalışmalarında kendisine yer bulan OSB bireyde sosyal etkileşim bozukluğu, iletişim ve oyun becerilerinde belirgin yetersizliğe neden olan tekrarlanan davranışlarla sınırlı ilgilerin eşlik ettiği ve genellikle bilişsel, duyuşsal, fiziksel gelişim gibi birden fazla gelişim alanını olumsuz etkileyen nöro-gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013, s. 27; Hyman, Levy ve Myers, 2020; s. 1; Lord vd., 2020, s. 1). OSB'nin yaygınlığının son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezleri'nin (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC], 2020) yaptığı en son çalışmada OSB'nin yaygınlığının %1.85 (54 çocukta 1) olduğu ve erkek çocuklarda kız çocuklarına oranla dört kat fazla görüldüğü belirtilmektedir (Baio vd., 2018, s. 2). OSB herhangi bir müdahale sağlanmadığında bireylerin ve ailelerinin yaşamlarını olumsuz etkileyen ve yaşam kalitelerini azaltan bir yetersizlik türüdür (Alenazi, Hammad ve Mohammed, 2020; s., 16; Azad vd., 2020, s. 2; Bent vd., 2020, s. 2; Fang, Gardiner ve Larocci, 2020, s. 2).

Günümüzde nedenleri tam olarak bilinmediği için OSB'yi önlemek de mümkün görünmemektedir. Buna karşın OSB'nin derecesi, belirtilerin düzeyi, eşlik eden yetersizliklerin miktarı sonuçları etkilese de erken dönemde eğitime başlandığında ve kanıt temelli uygulamalara yer verildiğinde OSB olan bireylerin gelişiminde önemli

ölçüde ilerleme sağlanmaktadır (Eikeseth, Smith ve Jahr, 2007, s. 264; Mukaddes vd., 2014, s. 2; Risi vd., 2006, s. 1094). OSB olan bireyler tipik gelişen akranlarının aksine bağımsız olabilmek ve gerekli pek çok beceriyi öğrenebilmek için sistematik öğretim süreçlerine gereksinim duymaktadırlar (Brodhead vd., 2017, s. 128; Mesibov ve Shea, 2011, s. 118; Reichow, Volkmar ve Cicchetti, 2008, s. 72; Sartini vd., 2020, s. 72).

OSB olan bireylerin eğitiminde erken dönemde kullanılan kanıt temelli uygulamaların onlara pek çok beceri ve/veya davranışı kazandırmada (Brock ve Carter, 2017, s. 131; Odom, Cox ve Brock, 2013, s. 233), davranış problemlerini azaltmada (Greer ve Fisher, 2017, s. 171) ve yetişkinliğe geçiş döneminde sergilenmesi gereken becerilerin öğrenilmesinde etkili olduğu görülmektedir (Lovaas, 2003, s. 325). Bunun yanı sıra erken dönemde kanıt temelli uygulamaların kullanılmasının, bu bireylerin ilerleyen yaşlarda bağımsızlığa hazırlanmaları için gerekli becerileri öğrenmelerini kolaylaştırdığı bilinmektedir (Lovaas, 2003, s. 325). Başka bir ifadeyle bireyin yetersizlikten etkilenme düzeyi azaldıkça karmaşık görünen bağımsız yaşam becerilerini öğrenmeleri ve bu becerilerin kazandırılması sırasında sağlanacak desteklere olan gereksinimleri de azalmaktadır (Alenazi, Hammad ve Mohammed, 2020; s. 16; Azad vd., 2020, s. 2; Bent vd., 2020, s.1; Fang, Gardiner ve Larocci, 2020, s. 2).

2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Genç Yetişkinlerin Bağımsız Yaşama Hazırlanmaları

Bağımsız yaşam becerileri bireyin bir başkasına ihtiyaç duymadan yaşamını sürdürebilmesi için sergilemesi gereken beceriler olan tanımlanmaktadır (Mathews, 2015; Neudstadt ve Marques, 1984). OSB olan bireyler hem çocukluk hem de yetişkinliğe geçiş dönemlerinde sosyal ve toplumsal ortamlarda bağımsız yaşam becerilerini sergilemede akranlarına kıyasla önemli sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Collins, 2007, s. 45; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 27). Tipik gelişen bireyler bağımsız yaşam için gerekli becerileri hâlihazırdaki eğitim olanaklarını kullanarak ya da gözleyerek öğrenebilirken OSB olan bireylerin de içinde yer aldığı gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bu becerileri öğrenebilmeleri onlar için erken yaşlardan itibaren planlanan sistematik öğretim süreçleriyle mümkün olmaktadır (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007, s. 7; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 27).

Bağımsız yaşam becerileri alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Martin ve meslektaşları (2016) bağımsız yaşam becerilerini günlük yaşamda kullanılan

becerilerin tümü olarak ifade etmişler ve bu becerileri kişisel sağlık, ev yönetimi, ulaşımla ilgili beceriler, sosyal beceriler, toplumsal yaşam becerileri olarak sınıflamışlardır. Allen ve Williams (2012) bağımsız yaşam becerilerini iş arama, ev ve bütçe yönetimi, kişisel temizlik ve bakım, uygun mesleki beceriler, evde gerçekleştirilen beceriler, kişiler arası beceriler, toplum kaynaklarını kullanma ve bu kaynaklara ulaşma becerileri biçiminde sıralamaktadırlar. Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin en kapsamlı sınıflamalardan birini yapan Brolin'e (1997) ve Wandry, Wehmeyer ve GlorScheib'e (2013) göre bağımsız yaşam becerileri erken çocukluktan yetişkinliğe kadar birçok beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler günlük yaşam becerileri (daily living skills), öz-belirleme (self-determination) ve kişiler arası beceriler ile istihdam becerileri (employment skills) ve tüm bu beceri alanlarının alt becerilerinden oluşmaktadır. Akademik beceriler de bu üç alanı ve alt beceri alanlarını desteklemektedir.

Bağımsız yaşam becerileri her yaşta öğrenilebilen pek çok alt alandan oluşan ve bireyin bağımsızlaşmasına hizmet eden becerileri içeren geniş bir yelpazede ele alınan becerilerdir. Bağımsız yaşam becerileri hem tipik gelişen hem de yetersizliği olan bireylerin bağımsız olarak çevreleriyle uyum içinde yaşamlarını sürdürmeleri ve toplumla bütünleşmeleri açısından son derece önemlidir (Wandry, Wehmeyer ve GlorSchreib, 2013, s. 36). Bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması ve sergilenmesi OSB olan genç yetişkinlerin sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin ve problem davranışlarının azaltılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Markowitz vd., 2016, s. 832). Ayrıca bu beceriler yetersizlik kategorileri içerisinde yer alan OSB olan genç yetişkinlerin yaşam kalitelerinin artması, bu bireylerin yakın çevreleri dışındaki kişilerle de karşılıklı etkileşime girmeleri, yaşına uygun becerileri sergileyebilmeleri ve genelleyebilmeleri açısından oldukça kritiktir (Allen ve Williams, 2012, s. 324).

Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin alanyazındaki hangi sınıflama kullanılırsa kullanılsın OSB olan bireylerin bağımsızlığa hazırlanmaları ve nitelikli bir yetişkin yaşamına geçiş yapabilmeleri için erken çocukluk döneminden başlanarak bağımsız yaşam becerilerinin bu bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim ve bireyselleştirilmiş geçiş planlarına dahil edilmesi gerekmektedir (Carter vd., 2008; Mithaug, Martin ve Agran, 1987). OSB olan genç yetişkinlerle gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları erken dönemde eğitsel desteklerden yararlanan bireylerin yetişkinliğe geçiş döneminde karmaşık görünen birçok bağımsız yaşam becerisini hazırbulunuşluk düzeylerinin artması nedeniyle diğer OSB olan akranlarına kıyasla daha kolay öğrenebildiklerini

göstermektedir (Mechling, Gast ve Seid, 2009, s. 1420; Murzynski ve Bourret, 2007, s. 147; Parker ve Kamps, 2011, s. 131; Van-Laarhoven vd., 2010, s. 195).

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinler ve Yaşam Kalitesi

Yaşam kalitesi bireyin yakın çevresi ve içinde bulunduğu toplumsal ortamlarda gereksinimlerini karşılaması, sorumluluklarını yerine getirmesi ve bu duruma ilişkin öznel algısıdır (Keith ve Schalock, 1994, s. 84; Meral ve Cavkaytar, 2014, s. 1364). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, [WHO], 1995) yaşam kalitesini bireyin içinde yaşadığı kültürel yapı ve değerler sistemi içerisinde kendi hedefleri, beklentileri, yaşam standartları ve kaygıları bakımından yaşamdaki varlığına ilişkin kişisel algısı şeklinde tanımlamıştır (World Health Organization Quality of Life, [WHOQOL], 1995, s. 1403). Daha açık bir ifadeyle yaşam kalitesi bireyin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını da içine alan, yakın çevresiyle sosyal ilişkilerini ve çevreden etkilenme düzeyini içeren ve bu durumun bireyin işlevselliğini nasıl etkilediğini gösteren bir olgudur (Testa ve Simonson, 1996, s. 836; Yazıcı, 2020, s. 24; Yıldırım ve Hacıhasanoğlu, 2011, s. 62). Her birey için zaman zaman farklı değişkenleri çağrıştırsa da yaşam kalitesi pek çok kişi için güvenli bir yerde yaşayabilme, sevgi ihtiyacının giderilmesi, yakın çevreyle ortak faaliyetler gerçekleştirebilme, yaşanabilir düzeyde ücretli bir işte çalışabilme, sağlık hizmetlerine erişebilme, toplumsal yaşam içinde bağımsız olarak yaşayabilme gibi ortak anlamları olan çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdır (Lee vd., 2008; s. 511; Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 319). Bu nedenle yaşam kalitesinin tanımlanması oldukça güçtür.

Yaşam kalitesi çoğu zaman yetişkinlik dönemiyle ilişkilendirilse de erken çocukluk döneminden itibaren gelişimle paralel olarak bireye etki etmektedir. Örneğin erken çocukluk döneminde fiziksel aktiviteler, akran ilişkileri (Wallander ve Koot, 2016, s. 131) ergenlik döneminde fiziksel, duygusal, sosyal beceriler ve okul yaşamı (Bastiaansen vd. 2004, s. 221; Burges ve Gutstein, 2007, s. 80), yetişkinlik döneminde bunlara ek olarak istihdam, bağımsız yaşama katılım, evlilik ve yakın ilişkiler gibi değişkenler yaşam kalitesiyle yakından ilişkilidir (Azad vd., 2020, s. 2). Yukarıda sözü edilenlerden yola çıkılarak yaşam kalitesinin gelişimsel yetersizlikten olumsuz etkileneceği bir gerçektir. Başka bir deyişle erken dönemde OSB tanısı almış bir çocuk akranlarıyla sosyal ilişkiler kurmakta zorlanırken tipik gelişen bir başka akranı kolaylıkla arkadaş edinebilmektedir.

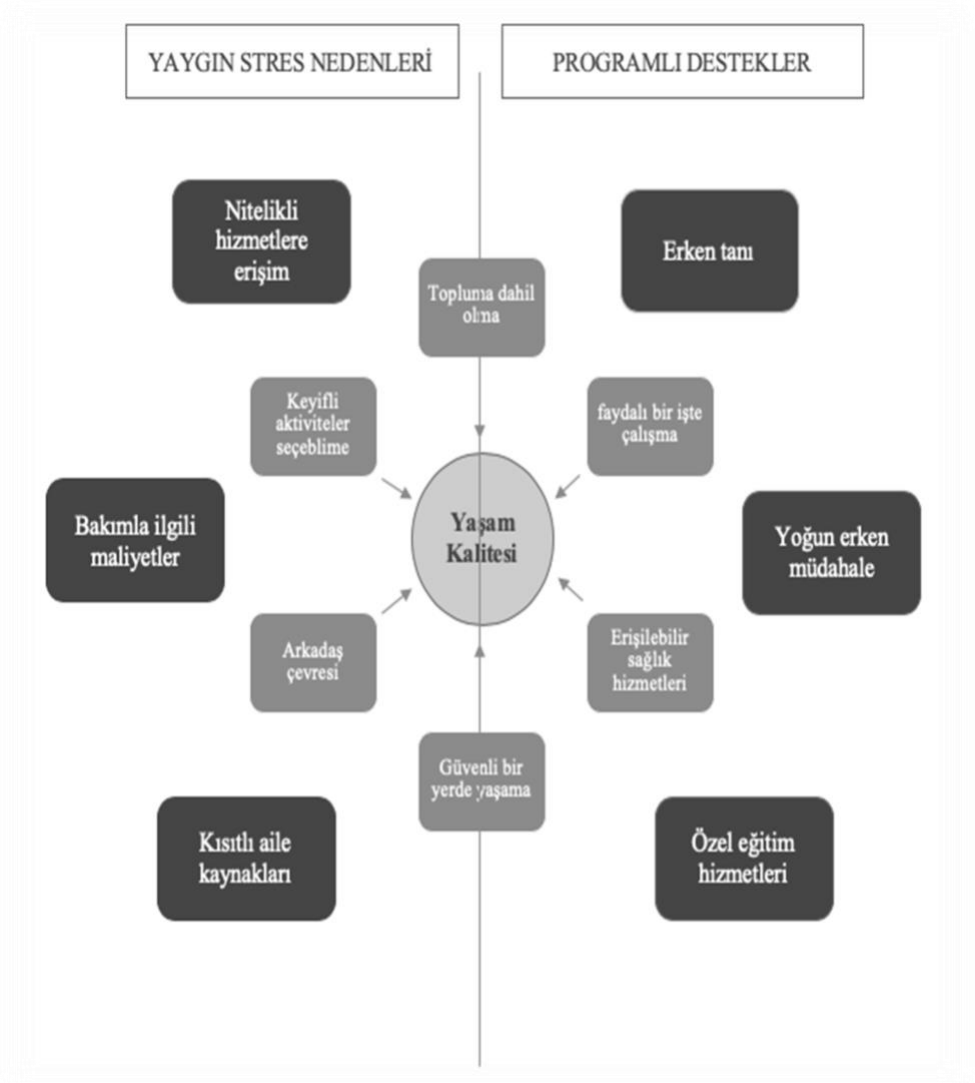
Bu durum onun yaşam kalitesini arttırmaktadır (Azad vd., 2020, s. 2; Bastiaansen vd. 2004, s. 1; Burges ve Gutstein, 2007, s. 80).

Son yıllarda OSB'nin de içinde yer aldığı gelişimsel yetersizlik alanında yaşam kalitesi kavramının önemi artmaya başlamış ve bu konuya ilişkin bilimsel araştırmalar ivme kazanmıştır (Meral ve Cavkaytar, 2014, s. 1364). Buna karşılık OSB olan genç yetişkinlerde yaşam kalitesini inceleyen araştırma sayısı görece olarak diğer yetersizlik gruplarına göre daha azdır (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 321). Ailede yetersizliği olan bireyin varlığı anne, baba ve kardeşleri de etkilemektedir (Yazıcı, 2020, s. 23). OSB doğası gereği birey ve ailesi üzerinde diğer yetersizlik türlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olumsuz etki bırakabilmektedir. Bu durumun nedeni OSB'nin bilişsel, sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında, duyuşsal ve davranışsal alanlarda bireyi yaşam boyu olumsuz etkileyebilmesidir (National Institutes of Mental Health, 2019, s. 4. Schunterman, 2002, s. 16; Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezleri, 2007, s. 161). Başka bir ifadeyle OSB, birey ve ailesini yaşam boyu etkileyen ve yaşam kaliteleri üzerinde ölçülebilir ve boylamsal etkileri olan bir yetersizlik türüdür (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 319).

Wheeler, Mayton ve Carter (2014) bireyin yaşam kalitesini etkileyen bileşenleri sıralamışlardır. Bu bileşenlerden ilki bireyin yaşadığı topluma dâhil olarak toplumla bütünleşmesi, yaşadığı toplum içerisinde bağımsız olarak yaşayabilmesidir. İkincisi bireyin gereksinimlerini karşılayabilecek ücretle bir işte çalışabilmesidir. Üçüncüsü bireyin sağlık hizmetlerine sorun yaşamadan erişebilmesi ve bu hizmetlerden yararlanabilmesidir. Dördüncüsü bireyin birlikte zaman geçirebileceği bir arkadaş grubuna dâhil olması ve serbest zamanını değerlendirirken keyifli etkinlikler seçebilmesidir. Bireyin yaşam kalitesini etkileyen etmenler ise programlı destekler ve yaygın stres nedenleri olarak belirtilmektedir. Bireyin yaşam kalitesini olumlu etkileyen programlı destekler bireyin erken tanı alması, bireye erken yoğun müdahalelerin uygulanması ve bireyin özel eğitim hizmetlerinden yararlanması olarak açıklanmıştır. Bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkileyen yaygın stres nedenleri ise nitelikli hizmetlere erişimde yaşanan güçlükler, bakımla ilgili maliyetler ve kısıtlı aile kaynakları olarak belirtilmektedir. Şekil 2.1.'de OSB olan genç yetişkinler için olası yaşam kalitesi bileşenleri ve yaşam kalitesini etkileyen etmenler yer almaktadır.

Yaşam kalitesi yukarıdaki cümlelerden de anlaşılacağı gibi çok boyutlu bir kavramdır. Yaşam kalitesinin fiziksel/sağlık boyutu "kişinin hasta olmayışı" gibi gözle

görünür biçimde ölçülebilse de psikolojik/ruhsal boyutunu nesnel olarak ölçebilmek zordur (Balkanlı, 2008, s. 16). Bu nedenle OSB olan genç yetişkinler ve ailelerinin yaşam kalitelerini etkileyen etmenleri belirlemek amacıyla değerlendirme araçları kullanılarak bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Meral ve Cavkaytar, 2014, s. 1364; Renty ve Roeyers, 2006, s. 511). OSB tanılı çocuğu olan ailelerle gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ailenin stres düzeyi arttıkça yaşam kalitesine ilişkin algısının azaldığını ve bu algı azaldıkça da problem çözme, yetersizliğin etkilerini azaltma ve sosyal destek beklentisi gibi değişkenlerin etkilerinin arttığını göstermektedir (Lindholm, 2007, s. 43).



Şekil 2.1. *Olası yaşam kalitesi bileşenleri ve yaşam kalitesini etkileyen etmenler (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014. s. 321)*

Araştırmalar ayrıca OSB olan genç yetişkinlerin geleceğine ilişkin belirsizliklerin ailelerin yaşam kalitesini düşürdüğünü (Warter, 2009, s. 25), sosyal destek yetersizliği, eğitim ve bakım maliyetlerinin artmasının (Meral ve Cavkaytar, 2014, s. 23) hem anne-babaların (Lindholm, 2007, s. 43; Meral ve Cavkaytar, 2014, s. 23; Warter, 2009, s. 59) hem de kardeşlerin (Yazıcı, 2020, s. 24) yaşam kalitelerini düşürdüğünü göstermektedir. OSB olan genç yetişkinlerde yaşam kalitesini inceleyen araştırmaların bulguları yetersizliğin getirdiği iletişim ve sosyal etkileşim yetersizlikleri, problem davranışlar nedeniyle sosyal kaynaşmada yaşanan problemler, akademik becerilerdeki yetersizlikler nedeniyle okulda başarısızlık (Billstedt, Gilberg ve Gilberg, 2011, s. 7; Kuhlthau, McDonnell ve Coury, 2018, s. 804; Renty ve Roeyers, 2006, s. 512), yetişkinlik döneminde beceri yetersizliklerinden kaynaklanan toplumsal yaşama dahil olma, istihdam edilme, serbest zaman etkinlikleri gerçekleştirmede yaşanan olumsuzluklar ve aileye bağımlılık (Robertson, 2009, s. 2) nedeniyle yaşam kalitelerinin tipik gelişen akranlarına kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir (Azad vd., 2020, s. 2; Chiang ve Wineman, 2004, s. 974; Zablotsky, Bradshaw ve Stuart, 2013, s. 1380). Bu çalışmada yetişkinliğe geçiş dönemindeki OSB tanılı genç yetişkin bireylerle çalışılmıştır. Bu nedenle izleyen paragraflarda yetişkinlik dönemi için yaşam kalitesi kavramı tartışılmıştır.

Yaşam kalitesinin tüm yetişkin bireyler için evrensel olan bazı göstergeleri bulunmaktadır. Wehmeyer ve Schalock (2001) son 30 yılda yaşam kalitesi hakkındaki makaleleri kapsamlı bir şekilde incelemiş ve sekiz temel boyutu ve bunların göstergelerini tanımlamıştır (Robertson, 2009, s. 9; Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 321). Şekil 2.2.'de yaşam kalitesinin her bir boyutuna ilişkin gösterge örnekleri yer almaktadır (Wheeler, Mayton ve Carter, 2017, s. 320). İzleyen başlıklarda bu göstergeler ve OSB olan bireyler için ne anlama geldikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Wehmeyer ve Schalock (2001) çalışmalarında yaşam kalitesi göstergelerini; (a) duygusal refah, (b) kişiler arası ilişkiler, (c) ekonomik refah, (d) kişisel gelişim, (e) fiziksel iyi olma, (f) öz-belirleme, (g) sosyal bütünleşme ve (h) hak ve sorumluluklar olmak üzere sekiz başlık altında toplamışlardır. Sıralanan yaşam kalitesi göstergeleri OSB olan genç yetişkniler için aynı zamanda yaşam kalitelerinin artmasının önündeki engeller olarak görülmektedir (Robertson, 2009, s. 3).

Boyut	Gösterge Örnekleri
Duygusal refah	Güvenlik, mutluluk, maneviyat, stresten uzak olma, hoşnutluk
Kişiler arası ilişkiler	Samimiyet, sevgi, aile, iletişim, arkadaşlık, destekler
Ekonomik refah	İş sahibi olma, sosyo ekonomik statü, para kazanma, bir maddi birikime sahip olma, barınma, temel beslenme
Kişisel gelişim	Eğitim, amaca yönelik etkinlikler, kişisel yeterlik
Fiziksel iyi olma	Sağlık, beslenme, dinlenme, hareket etme, bakım, serbest zaman, günlük yaşam etkinliklerini yerine getirme
Sosyal bütünleşme	Kabul edilme düzeyi, statü, destekler, roller, toplumsal etkinlikler, iş çevresi, gönüllü etkinlikler, yakın çevre
Hak ve sorumluluklar	Oy kullanma, özel yaşam, erişim
Öz-belirleme	Kişisel kontrol, kişisel amaçlar, değerler, kendini yönetme, seçimler, kararlar, özerklik

Şekil 2.2. *Yaşam kalitesi göstergeleri ve örnekleri (Wehmeyer ve Schalock, 2001, s. 6)*

2.3.1. Duygusal refah

Yapılan araştırmalar OSB olan genç yetişkinlerde zihinsel sağlıkla ilgili problemlerin OSB olmayan akranlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Eaves ve Ho, 2008, s. 739; Gillot ve Standen, 2007, s. 360; Hagopian ve Jennet, 2008, s. 467; Howlin, 2000, s. 64; Jennes-Coussense, Magill-Evans ve Koning, 2006, s. 403; Stewart, Barnard ve Pearson, 2006, s. 104). Stewart, Bernard ve Pearson (2006) çalışmalarında depresyon ve OSB arasındaki ilişkiyi inceleyen 27 akademik makaleyi incelemiş ve sonuç olarak OSB olan bireylerde yetersizliğe depresyonun eşlik etme oranının %34 daha fazla olduğunu ortaya koymuşlardır. Howlin (2000) çalışmasında OSB'ye depresyonun eşlik etme oranını %41 olarak belirlemiştir. OSB olan yetişkin bireylerde sıkça rastlanan diğer ruhsal sağlık problemleri anksiyete, obsesif kompulsif bozukluk ve şizofreni olarak belirtilmektedir. Bellini (2004) ile Gillot ve Standen (2007) OSB olan genç yetişkinler arasında sosyal anksiyete, genel anksiyete, panik bozukluk, agorafobi gibi anksiyeteyle ilişkili bozuklukların görülme oranının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Önceki paragraflarda sıralanan ve OSB olan genç yetişkinlerin ruhsal sağlık problemlerine ilişkin araştırmalar sınırlı sayıda olsa da söz konusu problemlerin OSB olan genç yetişkinlerin günlük yaşamını, mesleki yaşamını, toplumsal yaşama katılmalarını ve sosyal kabullerini olumsuz yönde etkilediği ve bu

durumun onların yaşam kalitelerini düşürdüğü yadsınamaz bir gerçektir (Robertson, 2009, s. 7).

2.3.2. Kişiler arası ilişkiler

Bireyin yetişkinlik döneminde kurması beklenen ilişkiler (a) arkadaşlık ilişkileri, (b) yakın/romantik ilişkiler ve (c) diğer sosyal (iş ortamı, toplumsal ortamlar vb.) ilişkilerdir (Robertson, 2009, s. 9). OSB olan genç yetişkinler dil becerilerinde gecikme, iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde önemli ölçüde yetersizlik göstermektedirler (Yamada vd., 2020; s. 976). Bu durum erken dönemde müdahale edilmediğinde OSB olan genç yetişkinlerin sosyal ilişkiler kurmalarında ve bu ilişkileri sürdürmelerinde problemlerle karşılaşmalarına neden olmaktadır (Hurlbutt ve Chalmers, 2002, s. 104; Sabey, Ross ve Goodman, 2020, s. 2). OSB olan genç yetişkinlerin dil, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini destekleyici kanıt temelli uygulamalar kullanılsa da bu becerilerin kalıcılığı ve genellenmesi sağlanmadığında bu bireylerin çoğunlukla arkadaşlık ilişkisi kurma ve bu ilişkileri sürdürmede, akranlarıyla serbest zaman geçirmede (Jalil-Abkenar, 2020, s. 5), yakın/romantik ilişkiler (evlilik, flört gibi) kurmada (Edmond ve Worton, 2005, s. 143; Ramey ve Ramey, 1995, s. 24), yönetmede ve sürdürmede problem yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra OSB olan genç yetişkinler iş ortamlarında istihdam edilseler bile bu ortamlara sosyal olarak uyum sağlamada önemli güçlükler yaşamaktadırlar (Smith vd., 2020, s. 101; Vincent, 2020, s. 12).

2.3.3. Ekonomik refah

Alanyazında OSB olan bireylerin ekonomik olarak iyi durumda olmaları ve kendi yaşamlarını finanse edebilecek parayı kazanabilmelerine ilişkin yapılan bir çok bilimsel çalışma OSB olan genç yetişkinlerin özgeçmiş oluşturma, iş görüşmesi yapma, mülakatlara başvurma gibi iş arama ve iş başvurusu sürecini yönetme (Bahçalı ve Özen, 2019, s. 249; Smith vd., 2015, s. 3364), işe başlamanın gerektirdiği prosedürleri yerine getirme (Jang, Wang ve Lin, 2014, s. 11; Strickland, Coles ve Southern, 2013, s. 2472), bir işe yerleşme (Bereznak vd., 2012, s. 269), işle ilgili talimatları anlama (Burke vd., 2010, s.1223), iş yerindeki normlara uyum sağlama, iş yerinde ekiplere katılma, yemek, mola zamanlarında sosyal taleplere karşılık verme, kriz durumlarında hızlı ve doğru kararlar verme, yetersizliğiyle ilgili olumsuz tutum ve etiketlemelerle başa çıkma (Black vd., 2020, s. 1; Hayward, McVilly ve Stokes, 2019, s. 49; Hillier et al., 2011, s. 267; Hurley-Hanson, Giannantonio ve Griffiths, 2020, s. 88; Schall, et al., 2020) becerilerinde

tipik gelişen akranlarına oranla yüksek oranda zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir (Black vd., 2020, s. 1; Hayward, McVilly ve Stokes, 2019, s. 49; Hurley-Hanson, Giannantonio ve Griffiths, 2020, s. 88; Schall et al., 2020, s. 12; Whittenburg vd., 2020, s. 663; Vincent, 2020, s. 13).

Söz konusu çalışmalar aynı zamanda OSB olan genç yetişkinlerin işin gerektirdiği işlemleri yerine getirme, işe ilişkin bir eğitim almış olma ve istihdam edilmeyle ilgili problemler yaşadıklarını (Black vd., 2020, s. 1; García-Villamisar ve Hughes, 2007, s. 142; Hayward, McVilly ve Stokes, 2019, s. 49; Higgins vd., 2008, s. 291; Howlin, Alcock, ve Burkin, 2005, s. 22; Müller vd., 2003, s. 163; Nesbitt, 2000, s. 357; Schall, vd., 2020, s. 374), uzun süre işsiz kaldıklarını ve aynı işi uzun süre yapabilme oranlarının da oldukça düşük olduğunu göstermektedir (Black vd., 2020, s. 1; Hayward, McVilly ve Stokes, 2019, s. 49; Hurley-Hanson, Giannantonio ve Griffiths, 2020, s. 88; Schall vd., 2020, s. 374; Vincent, 2020, s. 13; Whittenburg vd., 2020, s. 663).

2.3.4. Kişisel gelişim

Kişisel gelişim becerilerinin büyük bir çoğunluğunun yetişkinlik döneminde kazanıldığı bilinmektedir. OSB olan genç yetişkinlere lise sonrası yeterli eğitsel destek sağlanmaması onların kişisel gelişimlerinin önündeki en büyük engellerden biri olarak kabul edilmektedir. OSB olan bireyler liseden sonra çoğunlukla eğitim hayatlarına devam edememekte, OSB olan genç yetişkinlerin çok azı iş hayatında kendilerine yer bulabilmektedir. Buna karşılık istihdam edilmeye ilişkin profesyonel bir eğitim ya da yükseköğretim alamadıkları için bu bireyler kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak ortamlarda da bulunamamaktadır (Robertson ve Ne'eman, 2008, s. 1041). Yükseköğretime devam edebilen çok sınırlı sayıdaki OSB olan genç yetişkinler çalışmalarını, ödevlerini planlama ve organize etme, kampüs yaşamının sosyal-kültürel atmosferini tatma, dostluklar ve sosyal ilişkiler kurma ve sürdürme, yurt ortamında yaşama (Adreon ve Durocher, 2007, s. 271; Robertson ve Ne'eman, 2008, s. 1041; Taylor ve Henninger, 2015, s. 239; Van-Bergeijk, Klin ve Volkmar, 2008, s. 1359) gibi becerileri kazanabilmektedir. Bu nedenle OSB genç yetişkinlerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaları oldukça zor görünmektedir. Bu durum onların yaşam kalitelerini önemli ölçüde azaltmaktadır (Robertson, 2009, s. 10).

2.3.5. Fiziksel iyi olma

OSB olan genç yetişkinlerin fiziksel iyi olma halinin önündeki en önemli engel kuşkusuz yetersizlik durumlarının beraberinde getirdiği sağlık problemleridir. OSB olan genç yetişkinlerin aşırı hareketli tepkileri, öfke nöbetleri, takıntılı davranışları nedeniyle psikiyatrik ilaçlardan destek almaları onların fiziksel hareketlerinin kısıtlanmasına neden olmaktadır (MacDonald, Esposito ve Ulrich, 2011, s. 422; Nicholson vd., 2011, s. 198). Bunun yanı sıra bu bireylerin beslenmede seçici olmaları hep aynı tür besinlerle beslenmelerine neden olmakta, bu durum da onların kilo almalarına ve buna bağlı olarak başka sağlık problemleri yaşamalarına yol açmaktadır (MacDonald, Esposito ve Ulrich, 2011, s. 422; Nicholson vd., 2011, s. 198; Pan ve Frey, 2006, s. 597).

Uyku problemleri de OSB olan genç yetişkinlerin sağlığını olumsuz şekilde etkileyen bir başka etmendir. Araştırma bulguları OSB olan genç yetişkinlerin %80'inde uyku problemlerinin görüldüğünü belirtmekte ve bu durumun onlarda daha fazla problem davranışa neden olduğunu ortaya koymaktadır (Cohen vd., 2014, s.44; Kotagal ve Broomall, 2012, s. 242; Mannion, Leader ve Healy, 2013, s. 35). Tüm bunlara ek olarak OSB olan genç yetişkinlerin yaşadıkları sağlık problemlerini sosyal etkileşim ve iletişim yetersizlikleri nedeniyle doğru bir şekilde ifade edemiyor olmaları da alacakları sağlık hizmetlerinin kalitesini düşürebilmektedir (Allik, Larsson ve Smedje, 2006, s. 1; Lee vd., 2008, s. 227; Lovell, Mos ve Wetherell, 2012, s. 682).

OSB olan genç yetişkinlerin kendilerini kontrol etme, motivasyon düşüklüğü, fiziksel aktivitelere katılmada güçlük, ince ve kaba motor becerilerde görülen yetersizlikleri de bu bireylerin spor aktivitelerine katılmalarında güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Robertson, 2009, s. 11; Yanardağ, Ergun ve Yılmaz, 2009, s. 25).

2.3.6. Sosyal bütünleşme

Son yıllarda hem özel hem de genel eğitim alanında bütünleşme kavramı oldukça popüler olsa da OSB olan genç yetişkinler, spektrumla ilişkili davranışları nedeniyle sosyal kabulde ve toplumsal yaşama katılmada zorluk yaşamaktadırlar. Sayısız bilimsel ve toplumsal çalışma, farkındalık çabaları, toplumsal etkinlikler ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına rağmen OSB'ye ilişkin olumsuz önyargıların, doğru bilinen yanlışların, etiketlemelerin ve dışlamaların hala sürdüğü görülmektedir (Broderick ve Ne'eman, 2008, s. 459; Robertson ve Ne'eman, 2008, s. 1041). OSB olan genç yetişkinlerin olumsuz tutum ve tavırlarla karşılaşmaları onların olumlu benlik saygısı

kazanmalarına, sosyal ortamlarda kendilerine yer bulmalarına, özgüvenlerinin artmasına engel olmakta ve toplumsal ortamlara rahatça katılmalarını zorlaştırmaktadır (Roberston, 2009, s. 12). Beardon ve Edmonds (2007) OSB olan 237 yetişkin bireyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında katılımcıların %83'ünün yaşamda karşılaştıkları en büyük zorluklardan birinin toplum tarafından ve düzenli olarak etkileşimde bulundukları kişiler tarafından kabul edilme ve anlayış eksikliği olduğunu belirtmişlerdir.

2.3.7. Hak ve sorumluluklar

Yetersizliği olan tüm bireyleri olduğu gibi OSB olan genç yetişkinleri de kapsayan Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'nde (2007) yetersizliği olan bireylerin hakları; ayrımcılık yapmama, toplumsal yaşama tam ve etkin katılım, farklılıklara saygı gösterme ve yetersizliği farklılık olarak görme, fırsat eşitliği, erişilebilirlik, yetersizliği olan bireylerin değişen kapasitelerine saygı gösterme ve kimliklerini koruma haklarına saygı gösterme olarak sıralanmıştır (Birleşmiş Milletler [BM], 2007). Her ne kadar yukarıda sıralanan haklar tüm OSB olan genç yetişkinler için geçerli olsa da onların bu hakların tümünü elde edebildiklerini söylemek zordur (Robertson, 2009, s. 10). Günümüzde OSB olan genç yetişkinler yaşadıkları topluma tam ve etkin katılımda, her bireye sunulan fırsatlardan eşit olarak yararlanmada ve hizmetlere erişilebilirlik gibi konularda ciddi problemler yaşamaktadırlar (Tobin, Drager ve Rchardson, 2014, s. 214; Wilkins, 2012, s. 97).

2.3.8. Öz-belirleme

Öz-belirleme (self-determination), bireyin kendi yaşamına ilişkin önemli kararları yaşadığı toplumun, bir grubun ya da bir başka bireyin düşünceleri gibi dışsal değişkenlerden bağımsız olarak kendi inançları ve değer yargılarıyla vermesi olarak tanımlanmaktadır (American Heritage Dictionary, 1992, s. 345; Cummins, 1997, s. 117; Shogren, 2017, s. 1; Wehmeyer ve Shogren, 2016, s. 565). Başka bir ifadeyle öz-belirleme, bireyin bir eylemi gerçekleştirirken kendi iradesini kullanarak seçim yapma duygusunu tatması (Deci, Connell ve Ryan, 1989, s. 580; Wehmeyer ve Shogren, 2016, s. 565) ve kişinin kendi hayatında belirleyici bir rol oynayarak kendi davranışlarının sonuçlarını tahmin edebilmesidir (Caouette vd., 2018, s. 4). Field ve meslektaşları (1998) ise öz-belirlemeyi bireyin belirlediği hedefe yönelik kendi kendisi düzenlemesi ve özerk davranışlarda bulunmasını sağlayan bilgi, beceri ve inançların bir birleşimine sahip olması olarak tanımlamışlardır.

Psikoloji alanının incelediği bir konu olmasına karşın öz-belirleme son 30 yılda yetersizliği olan bireylerin eğitimi alanında da giderek önem kazanan bir konu haline gelmiştir (Caouette vd., 2018, s. 4; Shogren, 2017, s. 2). Öz-belirleme kavramını daha iyi anlamak için Öz-Belirleme Kuramı'nı (Self-Determination Theory-SDT) anlamak gerekmektedir. Bu nedenle izleyen başlıkta Öz-Belirleme Kuramı'na ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.4. Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory)

1970'lerde öz-belirleme terimini detaylı olarak inceleyen ve bu konuda ilk akademik yayınları yapan araştırmacılar Deci ve Ryan'dır (Cihangir-Çankaya, 2009, s. 23; Deci, 1975, s. 1; Deci ve Ryan, 2009, s. 182). Deci ve Ryan motivasyon, psikolojik sağlık, yaşam doyumu, yaşam kalitesi gibi pozitif psikolojiyi de yakından ilgilendiren konuları ele alan Öz-Belirleme Kuramı'nı (Self-Determination Theory-SDT) geliştirmişlerdir. Kurama ilişkin çalışmalar yıllardır devam etmektedir (Deci ve Ryan, 1985, s. 34, Deci ve Ryan, 2002, s. 3; Deci ve Ryan, 2010. s. 1; Deci ve Ryan, 2014, s. 53; Deci ve Ryan, 2016, s. 9; Ryan ve Deci, 2000, s. 54; Ryan ve Deci, 2017, s. 22; Ryan ve Deci, 2019, s. 111). Alanyazında Özerklik Teorisi, Öz-Yeterlik Kuramı gibi isimlerle de bilinen (Ünal-Karagüven, Karaman-Ekşioğlu ve Gül, 2020, s. 368) Öz-Belirleme Kuramı'na göre sosyal ilişkiler kurma, sevme-sevilme, saygı görme-saygı gösterme, değer verme-değer görme temel ihtiyaçlar arasındadır (Connell ve Welborn, 1991, s. 51; Deci ve Ryan, 2016, s. 9; Ryan ve Deci, 2017, s. 22; Ryan ve Deci, 2019, s. 111; Ünal-Karagüven, Karaman-Ekşioğlu ve Gül, 2020, s. 368).

Öz-Belirleme Kuramı'nın amacı, bireyin doğru biçimde gelişmesini sağlayan koşulları belirleyerek olgunlaşma ve toplumla bütünleşme sürecinde etkili olan etmenleri ortaya koymaktır. Kurama göre birey, özünde tutarlı bir benliğe sahip, psikolojik olarak gelişmeye meyilli, karşılaştığı problemleri çözebilme yetisine sahip aktif bir organizmadır (Deci ve Ryan, 2002, s. 3; Ryan ve Deci, 2000, s. 54). Bireyler hangi kültürel ortamda doğarlarsa doğsunlar hepsinin doğuştan getirdiği evrensel psikolojik gereksinimleri vardır (Ryan ve Deci, 2000, s. 54; Veronneau, Koestner ve Abela, 2005, s. 280) ve bireyin sağlıklı biçimde gelişebilmesi için bu gereksinimlerin karşılanması gerekmektedir. Sürekli gelişen bireyin davranışlarının şekillenmesinde genetik etmenlerin yanı sıra içinde yaşadığı çevrenin özellikleri de önem arz etmektedir (Chirkov vd., 2003, s. 97; Kocayörük, 2012, s. 25).

Bireyin içinde bulunduğu çevre onun özerkliğini destekleyici bir tutum içerisinde olduğunda bireyin psikolojik gereksinimlerini karşılaması kolaylaşmakta öz-belirleyiciliği artmaktadır (Deci vd., 1994, s. 120; Deci vd., 2001, s. 930; Ersoy-Kart ve Güldü, s. 190; Hearens vd., 2013, s. 3; Reeve, 2012, s. 150; Ryan ve Deci, 2017, s. 23; Ryan ve Deci, 2019, s. 111; Su ve Reeve, 2011, s. 45; Williams vd., 2000, s. 73). Öz-Belirleme Kuramı; özerklik (autonomy), yetkinlik (competence) ve ilişki (relatedness) olmak üzere her birey için evrensel olduğu varsayılan üç temel psikolojik gereksinimi içermektedir (Coleman, 2000, s. 89; Ryan ve Deci, 2000, s. 24). Bu üç temel gereksinim aynı zamanda bireyin davranışlarını da kontrol eden unsurlardır ve bireylerin olgunlaşmalarının ön koşuludur (Andersen, 2000, s. 74; Ryan ve Deci, 2000, s. 5; www.psikolojisozlugu.com). İzleyen başlıklarda bu üç gereksinimden söz edilmiştir.

2.4.1. Özerklik (Autonomy)

Özerlik bireyin ilk temel psikolojik gereksinimidir. Bireyin dış etmenlerden bağımsız olarak tercih yapabilmesi, karar sürecini başlatabilmesi, seçim yapabilmesi, kendi davranışlarını yönetebilmesi, verdiği kararların arkasında durabilmesi olarak adlandırılmaktadır (Andersen, 2000, s. 2; Deci ve Ryan, 2000, s. 11; Hearens vd., 2013, s. 3; Reis vd., 2000, s. 119; Ryan ve Deci, 2017, s. 23; Ryan ve Deci, 2019, s. 112; Williams vd., 1996, s. 56). Birey özerk olduğunda kendisi için bir hedef belirleyebilir, bu hedefe ulaşmak için sorumluluk alarak hedefine ulaşabilir. Böylece kendi yaşamı üzerinde kontrol sahibi olabilir. Kendi yaşamını düzenleyebilir (Deci ve Vansteenkiste, 2004, s. 18). Başka bir ifadeyle kişi adına bir başkası karar veriyorsa ve eylemlerini bir başkası yönetiyorsa o kişinin özerkliğinden söz edilememektedir (Köcayörük, 2012, s. 369).

2.4.2. Yetkinlik (Competence)

Yetkinlik bireyin yaşadığı çevrede aktif olarak eylemler gerçekleştirmesi ve bu sırada yeteneklerini geliştirebilmesi, bireyin çevresinden beklentilerinin net olması, çevresi üzerinde olumlu izlenim bırakabilmesi, çevreden olumlu dönütler alabilmesi, çevreyle nitelikli etkileşimler kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, s. 77; Ryan ve Deci, 2000, s. 11). Yetkinlik aynı zamanda bireyin eylemleri gerçekleştirdiği sırada karşılaştığı problemleri çözebilmede kendisini yeterli hissetmesidir (Deci ve Ryan, 1985, s. 77; Deci ve Vansteenkiste, 2004, s. 19; Kowal ve Fortier, 2000, s. 172; Reeve, 2009, s. 23; Reis vd., 2000, s. 9; Ryan ve Deci, 2000, s.12).

Bireyin kendini yeterli hissetmesi sonraki deneyimlerinde hedeflediklerine ulaşabileceğine inanmasını sağlamaktadır (www.psikolojisozlugu.com; Williams vd., 2006, s. 91).

2.4.3. İlişki (Relatedness)

İlişki Öz-Belirleme Kuramı'nın son temel gereksinimidir. İlişki bireyin çevresindeki kişilerle tatmin edici yakın ilişkiler içinde olması ve iletişim kurma gereksinimidir. Birey çevresiyle güvenli bağlar ve sağlıklı ilişkiler kurduğunda kendisini yaşadığı topluluğun bir parçası olarak hissetmektedir (Grolnick ve Kurowski, 1999, s. 24; Ryan ve Deci, 2000, s. 11). Daha açık bir ifadeyle ilişki bireyin bulunduğu çevreyle yakın, sağlıklı ve güvene dayalı ilişkiler kurabilmesi, yaşadığı çevreden şevkat ve sevgi beklemesi, kendisini bulunduğu sosyal çevreye uygun ve ait hissetmesi, gerektiğinde bu çevreden destek sağlayabilmesidir (Andersen, 2000, s. 44; Haerans vd., 2013, s. 4; Ingledew, Markland ve Sheppard, 2004, s. 12; Kowal ve Fortier, 1999, s. 2; Su ve Reeve, 2011, s. 45; www.psikolojisozlugu.com).

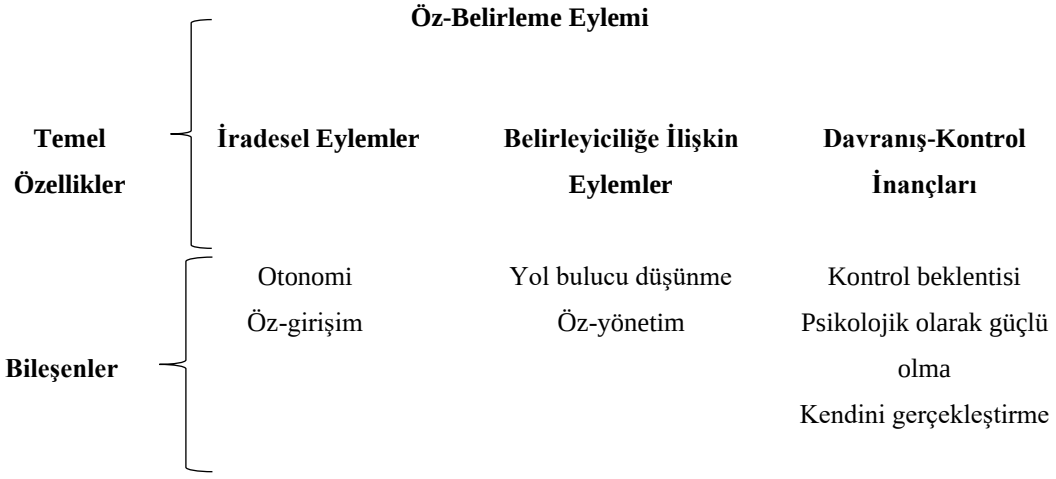
Bireyin temel psikolojik gereksinimlerinin karşılanması onun öznel iyi olma halinin (olumlu duyguların varlığı, olumsuz duyguların azlığı, yaşam doyumu gibi) artmasını ve bireyin mutlu olmasını sağlamaktadır (Diener, 2000, s. 34). Araştırma bulguları psikolojik gereksinimlerini karşılayan, başka bir deyişle öz belirleyiciliği yüksek olan bireylerin öznel iyi olma halinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Deci ve Ryan, 2000, s. 12; Williams vd., 2000, s. 34)

Bireyin özerkliğini arttırması ve çevresiyle ilişkileri sırasında karşılaştığı olayları ve yaşadığı deneyimleri benimsemesi ve içselleştirmesi motivasyon mekanizmalarıyla gerçekleşmektedir (Grolnick, Deci ve Ryan, 1997, s. 512). Motivasyon "içsel" ve "dışsal" olmak üzere iki türdedir (Deci, Ryan ve Williams, 1996, s. 165, Rigby vd., 1992, s.166). Dışsal motivasyon bireyin eylemleri keyif almak için değil de somut bir ödül elde etmek için gerçekleştirmesi olarak adlandırılırken içsel motivasyon eylemin birey için doğal bir tatmin ve memnuniyet sağladığı için gerçekleştirilmesidir (Ünal-Karagüven, Karaman-Ekşioğlu ve Gül, 2020, s. 369; Vallerand vd., 1992, s. 1004). Öz-Belirleme Kuramı'nda yer alan ve yukarıda açıklanan temel gereksinimler bireyin içsel motivasyonuyla yakından ilişkilidir. Birey psikolojik gereksinimlerini karşıladığında dolayısıyla da öz-belirleme düzeyini arttırdığında, başka bir ifadeyle bireyin olumlu deneyimleri olumsuz deneyimlerinden (kaygı, düşük öz-saygı, düşük öz-yeterlik gibi) daha fazla olduğunda

(Diener, Suh ve Oishi, 1997, s. 67; Myers ve Diener, 1995, s. 90; Ryan ve Deci, 2001, s. 21) içsel motivasyonu artmaktadır. Bireyin içsel motivasyonu arttığında da dışarıdan pekiştirilme ihtiyacı azalmaktadır (Deci vd., 1992, s. 457; Grolnick, Deci ve Ryan, 1997, s. 19; Ünal-Karagüven, Karaman-Ekşioğlu ve Gül, 2020, s. 369). Kendi kendisine yeten bireyin yaşam doyumu ve yaşam kalitesi de artmaktadır.

2.5. Özel Eğitim Alanı ve Öz-Belirleme Kavramı

Özel eğitim alanında görece yeni bir kavram olan öz-belirlemeyle ilişkili çalışmaları gerçekleştiren ilk araştırmacılardan biri olan Wehmeyer'e (1997, 2003, 2005) göre öz-belirleme sadece bir dizi davranışın tanımlanmasıyla açıklanabilecek bir kavram değildir. Bireyin sergilediği davranışlar onun tüm yaşamını etkileyebilecek ya da kontrol edebilecek eylemlerdir. Wehmeyer (2003) öz-belirleme kavramını bireyin eylemleri ve davranışlarının işlevi üzerinden tanımlama yoluna gitmiştir. Buna göre öz-belirlemeyi *"bireyin yaşamı üzerinde birincil sonuçları olan ve yaşam kalitesini sürdürmesini ve arttırmasını sağlayan bilinçli eylemler"* şeklinde tanımlamıştır (Shogren, 2017, s. 5; Wehmeyer, 2005, s. 117). Öz-belirlemenin tanımlanmasında iradesel eylemler (volitional actions), belirleyiciliğe ilişkin eylemler (casual agency) ve davranış-kontrol inançlarıdır (action-control belief) olmak üzere üç anahtar etmen rol oynamaktadır. Şekil 2.3'te öz-belirleme eyleminin temel özellikleri ve bileşenleri yer almaktadır (Shogren vd., 2019, s. 5; www.psikolojisozlugu.com).



Şekil 2.3. *Öz-belirleme eyleminin özellikleri (Shogren vd., 2019, s. 5)*

İradesel eylemler (volitional actions) karar verme, seçim yapma, hedef belirleme, problem çözme ve planlama yapma gibi spesifik bir konuda amaca yönelik yapılan eylemlerdir. Bu eylemi gerçekleştirebilmek için özerklik (autonomy) ve öz-girişim (self-inintiation) bileşenleri kullanılmaktadır. Öz-belirleyiciliğe sahip bireyler kendi yaşamlarıyla ilgili amaca yönelik eylemlerde bulunabilirler. Şekil 2.4.'de bu bileşenler örneklerle açıklanmıştır.

İradesel Eylemler		
	Tanım	**Örnek**
Otonomi	Dış etkilerden bağımsız bir şekilde bireyin tercihleri, ilgi alanları ve yeterlilikleri doğrultusunda hareket etmesidir.	Bireyin ilgi alanları doğrultusunda okuldaki kulüplerden birisini seçmesi
Öz-girişim	Bireyin ilgilerini ve tercihlerini belirleyebilmek için geçmişteki deneyimlerinden yola çıkarak bir amaç belirlemesi ve bu amacı gerçekleştirmek için harekete geçmesidir.	Geçmişte kamp yapıp bu deneyimden hoşlandığı için bireyin yürüyüş kulübüne katılması
Belirleyiciliğe İlişkin Eylemler		
	Tanım	**Örnek**
Yol bulucu düşünme	Bireyin sorunlarını çözmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için çeşitli çözüm yollarını üretebilir hale gelmesidir.	Ev ödevini tamamlamak için gereksinimi olan kitaba sahip olmayan bireyin bu kitabı arkadaşından veya kütüphaneden ödünç almayı düşünmesi
Öz-yönetim	Öz-yönetim, bireyin bağımsız olarak hedef belirlemesi ve karşılaştığı zorluklar ve fırsatları tanımlayarak bunlara uygun hareket etmesidir.	Futbol oynamayı seven ve takımında kaptan olmak isteyen bireyin kendisine teklif edilen kaptanlık pozisyonunu kabul etmesi
Davranış-Kontrol İnançları		
	Tanım	Örnek
Kontrol beklentisi	Bireyin çevresini etkilemek ve bir hedefe ulaşmak için kendi becerilerini ve etrafındaki insanları kullanabileceğine inanmasıdır.	Bireyin matematik dersinden AA almasını garantilemek için matematik konusunda desteğe ihtiyacı olduğunu bilmesi ve okul sonrasındaki etüt saatlerinde çok çalışması
Psikolojik olarak güçlü olma	Bireyin denediğinde ve gereken becerilere sahip olduğunda hedeflerini gerçekleştirebileceğine inanmasıdır.	Bireyin istediği koleje gitmesine yardımcı olacağı için sınıfında onur derecesi almaya karar vermesi
Kendini gerçekleştirme	Bireyin kendisi için en iyi olacak yolu belirlemede kişisel olarak güçlü ve zayıf olduğu yönlerini bilerek bu yönlerini kullanmasıdır.	Bireyin büyük gruplarla çalışmada çok iyi olduğunu bildiği için (güçlü yanı) sınıf başkanı olmaya karar vermesi

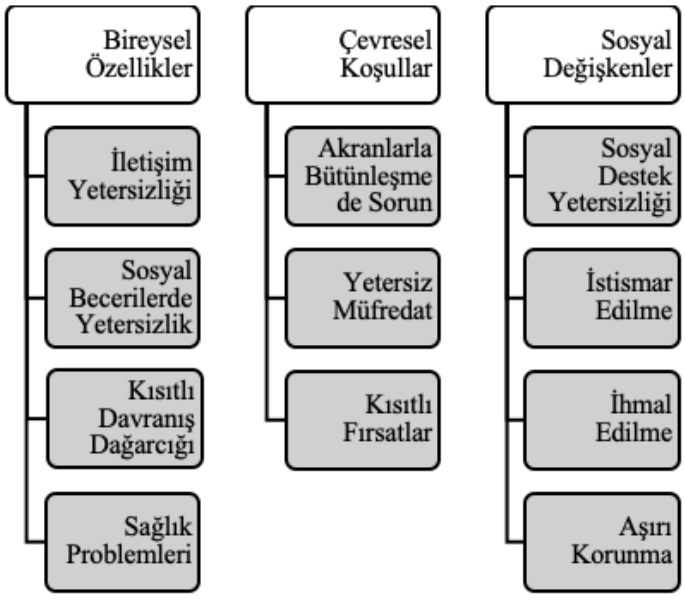
Şekil. 2.4. *İradesel eylemler, belirleyiciliğe ilişkin eylemler ve davranış-kontrol inançlarının açıklanması (Shogren vd., 2019, s. 5)*

Belirleyiciliğe ilişkin eylemler (casual agency) bireylerin kendi yaşamları için bir şeyler yapması olarak tanımlanır. Bu eylemi gerçekleştirmek için yol bulucu düşünme (pathways thinking) ve öz-yönetim (self-direction) bileşenlerinden yararlanır. Son olarak *davranış-kontrol inançları (action control beliefs)* bireyin kontrol beklentisi (control expectancy), psikolojik olarak güçlü olma (psychological empowerment) ve kendini gerçekleştirme (self-realization) bileşenlerinden yararlanmasıyla gerçekleştirilmektedir (Shogren vd., 2017, s. 3; Shogren vd., 2019, s. 5; Shogren, 2017, s. 5, 6; Wehmeyer, 2005, s. 113; www.psikolojisozlugu.com).

Yetersizliği olan bireyler için öz-belirleme kavramı, bu bireylerin haklarının ve normalleşme kavramının gündeme geldiği 1960'lı yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu yıllarda hak savunucuları yetersizliği olan bireylerin de kendi yaşamları üzerinde belirleyici olmalarının önemi üzerinde durmuşlardır (Nirje, 1972, s. 177). İzleyen yıllarda yetersizliği olan yetişkin bireylerle gerçekleştirilen araştırmalarda da öz-belirleme kavramı kendine yer bulmaya başlamıştır. Wehmeyer (1997) öz-belirlemenin davranışsal olarak tanımını yaparken Field ve meslektaşları (1998) yetersizliği olan bireylerin öz-belirleme becerilerini arttırmanın etkili geçiş hizmetlerinin kritik bir parçası olduğunu öne sürmüşlerdir. O yıllardan bu yana uluslararası alanyazında yetersizliği olan bireyler ve öz-belirlemeye ilişkin çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır. Örneğin Wood ve Test (2001) yaptıkları gözden geçirme çalışmasında yalnızca 1972-2000 yılları arasında öz-belirlemeye ilişkin alanyazında 450'den fazla makalenin ve 800'den fazla kaynağın yayımlandığını belirtmişlerdir. Son 20 yıldır da uluslararası alanyazında öz-belirlemeye ilişkin yüzlerce çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu durum yetersizliği olan bireylere gerçek anlamda yararlı olabilmek ve sağlıklı araştırmalar yapabilmek için *"öz-belirlemenin ne anlama geldiğinin"*, *"geliştirilmesi gereken öz-belirleme becerilerinin neler olduğunun"* ve *"hangi kanıt temelli uygulamaların bu bireylerin öz-belirleme becerilerini verimli bir biçimde kazanmalarını sağladığının"* doğru bir biçimde anlaşılması gerektiğine de dikkat çekmektedir (Shogren, 2017, s. 2). Bu amaçla izleyen başlıklarda sırasıyla OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önündeki engeller, öz-belirlemenin önemi, öz-belirleme becerileri ve öz-belirleme becerilerinin OSB olan genç yetişkinlere hangi uygulamalar kullanılarak öğretildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.6. OSB Olan Genç Yetişkinlerin Öz-Belirleme Becerilerini Öğrenmelerinin Önündeki Engeller

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini kazanmaları hem okul hem de okul sonrası için olumlu çıktılar elde etmeleri açısından oldukça önemlidir (Cheak-Zamora1 vd., 2019, s. 2-3; Paradiz vd., 2018, s. 373; Shogren vd., 2015, s. 256; Wehmeyer vd., 2011, s. 19). Bununla birlikte bu bireylerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önünde çok sayıda engel bulunmaktadır. Wehmeyer ve meslektaşları (2011) bu engelleri bireysel özellikler başlığı altında tanımlamışlardır. Buna göre öz-belirlemeyi etkileyen bireysel özellikler; içinde yaşanılan kültürün özellikleri, cinsiyet, yaş ve bilişsel yeteneklerdir. Farklı araştırmacılar sözü edilen bireysel özelliklerin yanı sıra öz-belirlemeyi toplumla kaynaşma, var olan fırsatlar gibi çevresel koşulların da etkilediğini öne sürmüşlerdir (Abery ve Stancliffe, 2003, s. 25; Shogren vd., 2007, s. 488). Wheeler, Mayton ve Carter'a (2014) göre ise OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önündeki olası engeller bireysel özellikler, çevresel koşullar ve sosyal değişkenler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama ve alt etmenleri Şekil 2.5.'te yer almaktadır.



Şekil 2.5. *OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri önündeki bazı olası engeller (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 283)*

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önündeki engellerden biri bireysel özelliklerdir. Bu özellikler *iletişim yetersizliği, sosyal becerilerde yetersizlikler, kısıtlı davranış dağarcığı* ve *sağlık problemleridir.* OSB olan genç yetişkinler sıklıkla yaşadıkları *iletişim yetersizlikleri* nedeniyle iletişim ve sosyal etkileşim kurmada zorluk yaşamaktadırlar. Bu durum onların kendilerini ifade etmede zorlanmalarına, iletişim sırasında hayal kırıklığına uğramalarına, problem davranışlar sergilemelerine ve en basit becerileri gerçekleştirirken bile başkalarıyla etkileşim kurmada problem yaşamalarına neden olmaktadır (Frost, Russell ve Ingersoll, 2020, s. 1; Heath vd., 2020, s. 1; Taylor vd., 2020, s. 1; Zhang vd., 2020, s. 199). İletişim kurmak bir sorun haline geldiğinde bireyin kendisine ilişkin verdiği kararları uygulaması da zorlaşmaktadır (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 283) Bu açıdan bakıldığında iletişim becerilerindeki yetersizlikler OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri önünde olası bir engel olarak görülebilmektedir (Shogren, 2017, s. 15).

Sosyal ilişkiler kurma bireyin içinde bulunduğu koşullara, ruhsal durumuna ya da karakterine göre zaman zaman zor olabilmekte, OSB gibi bir yetersizlik söz konusu olduğunda birey sosyalleşmekten özellikle kaçınabilmekte ve *sosyal becerilerde yetersizlik* yaşayabilmektedir (Yamada vd., 2020, s. 976). Buna ek olarak OSB olan genç yetişkinler bağlama uygun olarak sosyalleşme, konuşma kurallarına uymama, uygunsuz sorular sorma gibi davranışlar sergileyebilirler. Bu durum onların akranlarıyla sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyebileceği gibi öz-belirleme düzeylerini de azaltmaktadır. OSB olan genç yetişkinlerin sosyal becerilerini geliştirmek onların öz-belirleme becerilerini öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 284).

OSB olan genç yetişkinler aynı tarzda konuşma, tekrarlayıcı davranış kalıpları, kendisinin ilgi duyduğu ancak karşısındakinin fikri olmayan konularda uzun süre konuşma gibi *kısıtlı davranış dağarcığına* sahiptirler. Bu durum onların kendi yaşamlarına ilişkin farklı konulara odaklanmalarını zorlaştırmakta ve bağımsız yaşama geçişte zorlanmalarına neden olmaktadır (Carroll vd., 2014, s. 57; Dworzynski vd., 2012, s. 58). OSB olan genç yetişkinlerin ilgi alanlarının sınırlı olması, yaşadıkları deneyimleri yakın çevreleriyle paylaşmamaları onların kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarına engel olmakta, dolayısıyla öz-belirleme düzeylerini düşürmektedir. Örneğin OSB olan bir genç yetişkinin istihdam edilmek için davranış dağarcığı yeterli olmadığında birey doğru karar vermede ve gerekli eylemleri başlatmada zorlanabilmektedir (Lorenz vd., 2016, s. 5).

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önünde bir engel de akranlarına kıyasla daha fazla *sağlık problemleri yaşama*larıdır. Bu bireyler sağlık problemlerinin neler olduğunu anlamada, gereksinim duydukları sağlık hizmetlerine ulaşmada, gerektiğinde kendi bakımlarını üstlenmede, beslenmelerine dikkat etmede, spor yapmada zorluk yaşamaktadırlar. Sağlık problemlerinin yaşam boyu sürmesi onların başkalarına bağımlı hale gelerek öz-belirleme düzeylerinin azalmasına neden olmaktadır (Heller vd., 2011, s. 26; Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 286).

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini kazanmalarının önündeki engellerden birisi de çevresel koşullardır. Bu koşullar *akranlarla bütünleşmede yaşanan sorunlar*, *OSB olan bireylere sunulan yetersiz müfredat* ve *kısıtlı fırsatlar* olarak sıralanmaktadır (Callahan, Henson ve Cowan, 2008, s. 679; Shogren, 2017, s. 9; Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 286). OSB olan genç yetişkinler hem okul yaşamı hem de yetişkinlik yaşamı boyunca akranları tarafından kabul edilmede, onlarla birlikte zaman geçirmede kısacası *akranlarıyla bütünleşmede zorluk* yaşamaktadırlar. Bu durum onların bağımsızlaşmalarına ve kendi belirlediği davranışları sergilemelerine, akran ilişkileri sırasında özgüven geliştirmelerine engel olabilmektedir (Matthews vd., 2020, s. 88).

Bağımsız yaşam becerileri arasında yer alan öz-belirleme becerileri bireyin yetişkinlik dönemine geçmeden kazanması gereken becerilerdir (Orum-Çattık ve Ergenekon, 2019, s. 574). Buna karşılık OSB olan genç yetişkinlerin müfredat programlarında öz-belirleme becerileri ya da bu becerilerin alt bileşenleri yer almamaktadır (Agran ve Wehmeyer, 1999, s. 31; Agran vd., 2002, s. 279; Callahan, Henson ve Cowan, 2008, s. 679). Bireyler bağımsız yaşam ve mesleki becerilerin bir bölümünü okul yaşamlarında kazanabilseler bile bu becerileri sergilerken karşılaşacakları problemleri çözme, kendileri için hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşma, seçim yapma, acil durumlarda risk alabilme gibi kritik öz-belirleme becerilerini kazanamadıklarında sergileyebildikleri becerilerde de zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle *müfredat yetersizliği* bu bireylerin önünde bir engel olarak sıralanmaktadır (Callahan, Henson ve Cowan, 2008, s. 679). Öz-belirleme becerilerinin kazanılmasının önündeki engellerden bir diğeri *fırsatların yetersizliği*dir. Öz-belirleme becerileri bireylerin farklı akademik, sosyal ve bağımsız yaşam becerilerini sergilemeleri sırasında öğretilebilen becerilerdir. OSB olan genç yetişkinlerin sınırlı bir çevrede büyümeleri, sınırlı eğitsel ve sosyal destekler onların doğal öğrenme fırsatlarından yararlanmalarına

ve bu yolla öz-belirleme becerilerini kazanmalarına engel olmaktadır (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 287).

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini kazanmalarının önündeki engellerden bir diğeri de sosyal değişkenlerdir. Bu koşullar *sosyal destek yetersizliği,* i*stismar edilme, ihmal edilme* ve a*şırı korunma* olarak sıralanmaktadır. Bireyin sosyal çevresi (öğretmenleri, ebeveynleri, arkadaşları vb.) ve bu çevrenin sağlayacağı *sosyal destek* öz-belirleme becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemli rol oynamaktadır (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 287). Öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirecekleri sosyal faaliyetler, ebeveynler ve arkadaşlarla geçirilen nitelikli zamanlar OSB olan genç yetişkinlerin seçim yapma, karar verme, başarısız yaşantılar deneyimleme ve bunlardan dersler çıkarma gibi öz-belirleme becerilerini sergilemeleri için fırsatlar olarak görülmektedir. Oysa OSB olan genç yetişkinlerin buna benzer deneyimleri oldukça azdır (Edelson, 2010, s. 1; Mandell vd., 2005, s. 1359). Ebeveynleri ya da yakın çevreleri çoğu durumda OSB olan bireylerin kendi adlarına hareket etmelerini teşvik etmek yerine onlar için karar verme yolunu tercih etmektedirler. Bunun bir nedeni de OSB olan genç yetişkinlerin birçok beceriyi bağımsız olarak gerçekleştiremeyeceğine olan inançlarıdır. Bu bireylere karşı gösterilen bu çok yönlü destek ve *aşırı koruma* davranışı onların öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önünde önemli bir engeldir. Buna ek olarak OSB olan genç yetişkinler tipik gelişen akranlarına göre *ihmal* ve *istismara* daha açıktırlar (Brenner vd., 2018, s. 3427; Tom ve Jones, 1994, s. 491). OSB olan bireyler güvenlik becerilerini tam olarak sergileyemediklerinde kendi kararlarını vermelerine izin vermek onları bu tehlikelere maruz bırakabilmektedir. Bu riskleri göz önünde bulundurduklarında ebeveynlerin çocuklarını bağımsız olarak hareket etmeleri için bırakmaları zorlaşmaktadır. Bu durum da onların öz-belirleme düzeylerini düşürebilmektedir (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 286).

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin önündeki olası engeller yukarıda ifade edilmiştir. Bu engeller her ne kadar bu bireylerin öz-belirleme becerilerini kazanmalarını zorlaştırsa da araştırma bulguları öz-belirleme becerilerinin OSB olan genç yetişkinlerin bağımsızlığı için oldukça önemli olduğunu (Chou, 2020, s. 101; Field ve Hoffman, 1999, s. 36; Ward ve Meyer, 1999, s. 133) ve bu bireylerin öğretildiğinde bu becerileri öğrenebildiklerini (Agran vd., 2010, s. 164; Cheak vd., 2020, s. 606; Kim ve Park, 2012, s. 117) göstermektedir. İzleyen başlıkta öz-belirlemenin OSB olan genç yetişkinler için öneminden söz edilmiştir.

2.7. OSB Olan Genç Yetişkinler İçin Öz-Belirlemenin Önemi

Son 30 yılda öz-belirleme terimi, OSB olan genç yetişkinlere sunulan özel eğitim ve destek hizmetlerinin iyileştirilmesi ve bu bireylerin haklarının savunuculuğu alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Caouette vd., 2018; s. 23; Chambers vd., 2007, s. 456). Davranışsal, psikolojik vb. çoklu süreçlerden etkilenen ve bu nedenle şemsiye bir kavram olan öz-belirleme 1970'lerin sonunda normalleşme ilkesi (normalization principle) ve öz-savunuculuk (self-advocacy) hareketlerinden sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ilk kez yasalarda (Public Housing Act [PHA], 1988; IDEA, 1990, 1997) yer almış, kısa süre içerisinde de (Rehabilitation Act, 1992, 1998) geçiş hizmetlerinin temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir (Wood vd., 2004, s. 11). İzleyen yıllarda OSB olan genç yetişkinlerin de içinde yer aldığı yetersizlik gruplarıyla deneysel araştırmalar yapılmış ve elde edilen araştırma bulguları, bireylerin öz-belirleme düzeyi ile gelecekteki yaşam kaliteleri arasında olumlu ilişkiler olduğunu göstermiştir (Lachapelle vd., 2005, s. 740; Nota vd., 2007, s. 23; Shogren vd., 2006, s. 2; Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s. 3; Wehmeyer ve Schalock, 2001, s. 13).

Araştırmacılar elde ettikleri bulgularla öz-belirleme becerilerinin bireyin geçiş planına dâhil edilmesinin (Test vd., 2009, s. 87), bireyin genel eğitim müfredatına katılımının sağlanmasında (Shogren vd., 2012, s. 12) ve akademik becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir önkoşul beceri olduğunu ortaya koymuşlardır (Carter vd., 2009, s. 457; Konrad vd., 2007, s. 254). Ayrıca öz-belirleme becerileri ile okul sonrası beceriler (örneğin işe girme vb.) arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (örn. Agran vd., 2002, s. 279; Agran vd., 2006, s. 231; Hagiwara vd., 2020, s. 18; Kim ve Park, 2012, s. 118; Wehmeyer ve Palmer, 2003, s. 234; Wehmeyer ve Schwartz, 1997, s. 67). Bu nedenle öz-belirleme etkili geçiş hizmetlerinin anahtar bileşeni olarak görülmektedir (Cobb vd., 2009, s. 34; Field, Sarver ve Shaw, 2003, s. 340; Wehmeyer, Bersani ve Gagne, 2000, s. 107).

OSB olan genç yetişkinler için öz-belirleme kavramını önemini Martin, Marshall, Maxson ve Jerman (1993) yalnızca can yeleğiyle yüzebilen bir bireyin can yeleğinin aniden inmesi üzerine tek başına yüzmeyi öğrenebilmesinin mümkün olmayışıyla açıklamışlardır. OSB olan genç yetişkinler ve öz-belirleme için de durum benzerdir. Araştırma bulguları OSB olan genç yetişkinlerin büyük bir bölümünün okuldan mezun olup toplumsal yaşama adım attıklarında kendi yaşamlarını yönetmede, kendi kararlarını vermede, seçimler yapmada zorlandıklarını ve çaresiz kaldıklarını göstermektedir. Bu

bireyler yetişkin yaşamına geçiş yaptıklarında adeta yüzme bilmeyen ve suyun ortasında kalmış birisi kadar çaresizlik yaşamaktadırlar (Chou, 2020, s. 101; Shogren, 2017, s. 7). Blackorby ve Wagner (1996) tarafından gerçekleştirilen ve yukarıdaki örneği destekleyen boylamsal bir geçiş araştırmasının bulguları, içinde OSB olan genç yetişkinlerin de yer aldığı yetersizliği olan bireylerin özellikle iş bulma, işe yerleşme, okul sonrası eğitim ve topluma katılım gibi alanlardaki becerileri sergileyebilseler dahi kendi kararlarını yönetebilme, problem çözme, karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üretebilme gibi becerilerdeki yetersizlikler gibi öz-belirleme becerilerindeki yetersizliklerin bu alanlarda olumlu sonuçlar elde edilmesinin önüne geçtiğini göstermiştir.

Bununla birlikte yine benzer araştırmaların bulguları, öz-belirleme becerilerine sahip olan bireylerin kendi öğrenmeleri üzerinde daha aktif rol alabilen ve kendi geleceklerini planlamada geçiş ekibine doğrudan katkı sağlayabilen bireyler olduklarını göstermektedir (Carter vd., 2009, s. 12; Martin vd., 2006, s. 234; Palmer vd., 2004, s. 34). Ayrıca öz-belirleyiciliği yüksek olan bireyler yaşama ilişkin farkındalıklarının artması sayesinde daha fazla akademik başarı (Fowler vd., 2007, s. 67; Konrad vd., 2007, s. 131; Lee vd., s. 98), bağımsız yaşama ve çalışma yaşamına geçiş becerisi (Martorell vd., 2008, s. 33; Wehmeyer ve Palmer, 2003, s. 5; Wehmeyer ve Schwartz, 1997, s. 225) sergilemekte, bağımsız yaşam becerilerine daha fazla sahip olmakta (Wehmeyer ve Palmer, 2003, s. 45; Wehmeyer ve Schwartz, 1997, s. 345) ve toplumsal yaşamda nitelikli serbest zaman etkinlikleri (McGuire ve McDonnell, 2008, s. 455) gerçekleştirebilmektedirler.

Özel eğitim alanında yetersizlik kategorilerine göre yapılan çalışmalar zihin yetersizliği (Carter vd., 2009, s. 179; Wehmeyer vd., 2006, s. 3; Wehmeyer vd., 2007, s. 123), öğrenme güçlüğü (Field, 1996, s. 34; Field, Sarver ve Shaw, 2003, s. 92; Pierson vd., 2008, s. 89), duygu ve davranış bozukluğu (Carter vd., 2006, s. 1; McKenzie vd., 2017, s. 56; Pierson vd., 2008, s. 22) ve OSB olan bireylerin (Ward ve Meyer, 1999, s. 56; Wehmeyer ve Shogren, 2008, s. 546) tipik gelişen akranlarına göre daha az düzeyde öz-belirleme becerisine sahip olduklarını ve bu becerilerin sergilenmesi için ayrıca bir öğretime gereksinim duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerle ve uygulamacılarla yapılan araştırma bulguları ise öğrencilerin öz-belirleme becerisine sahip olmalarının onların öğretime odaklanmalarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir (Carter vd., 2008, s. 66; Test vd., 2000, s. 23; Thoma vd., 2008, s. 7; Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2000, s. 89; Wehmeyer vd., 2003, s. 45; Wehmeyer ve Field, 2007, s. 84; Zhang, 2001,

s. 12). Sonuç olarak OSB olan genç yetişkinlerin daha yüksek düzeyde bağımsızlığa ulaşmaları, yetişkinliklerinde kendilerine güvenen bireyler olmaları öz-belirleme becerilerini ne denli sergileyebildikleriyle yakından ilişkilidir (Chou, 2020, s. 101; Fullerton ve Coyne, 1999, s. 42; Ward ve Meyer, 199, s. 133; Wehmeyer vd., 2010, s. 475).

Yetişkinliğe geçiş dönemindeki OSB olan genç yetişkinler öz-belirleme becerilerine sahip olduklarında (a) kendi ilgilerini, tercihlerini, güçlü yanlarını belirleyebilir, (b) hedeflerini ve gelecekte yapmak istediklerini başkalarıyla paylaşabilir, (c) karşılarına çıkan fırsatları ve seçenekleri değerlendirebilir, (d) yaşamları için önemli adımlar atabilir, (e) ihtiyaçları olduğunda desteklere ve gereksinimlerine ulaşmak için çaba harcayabilir, (f) psikolojik açıdan dengeli bir kişilik sergileyebilir duruma gelmektedirler (Carter vd., 2008, s. 56; Chou, 2020, s. 101, s. 1; Fullerton ve Coyne, 1999, s. 42; Mason, Field ve Sawilowsky, 2004, s. 12; Ward ve Meyer, 199, s. 133; Wehmeyer vd., 2010, s. 475). Yukarıdaki bilgiler öz-belirleme becerilerini öğrenmenin OSB olan genç yetişkinler için ne denli önemli olduğunu göstermektedir. İzleyen başlıkta öz-belirleme becerilerinin neler olduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.8. Öz-Belirleme Becerileri

Öz-belirleme becerileri, bireyin bilgilerini ve becerilerini bir arada kullanabileceği, okul, ev, toplumsal yaşam gibi birden fazla ortamda gereksinim duyulan oldukça karmaşık beceriler olarak tanımlanabilir (Cobb vd., 2009, s. 22; Field, 2003, s. 90). Bireyin OSB gibi bir yetersizlik durumuna maruz kalması öz-belirleme düzeyinin gelişmesi için gerekli olan koşulları da doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir (Wehmeyer ve Garner, 2003, s. 257; Wehmeyer ve Schwartz, 1998, s. 76). Araştırmalar OSB olan bireylerin tipik gelişen akranlarına kıyasla çok daha az düzeyde öz-belirleme becerisi sergilediklerini göstermektedir (Chou, 2020, s. 101; Raley vd., 2020; Späth ve Jongsma, 2020, s. 73; Wehmeyer, 2020, s. 81). Bu durum OSB olan birçok genç yetişkinin toplumsal yaşam içerisindeki fırsatlardan yararlanamamalarına neden olmaktadır. Araştırmalar yeterli eğitim ve destekler sağlandığında OSB olan genç yetişkinlerin daha fazla öz-belirleme becerisi sergileyebilir hale gelebildiklerini ve böylece orta öğretimden yetişkin yaşama geçişte olumlu çıktılar sağlayarak yüksek yaşam kalitesi ve yaşam doyumu elde ettiklerini göstermektedir (Wehmeyer, Bersani ve Gagne, 2000, s. 45; Wehmeyer ve Shogren, 2016, s. 580).

Wehmeyer, Kelchner ve Richards (1996) çalışmalarında öz-belirleme yeteneğini deneysel olarak doğrulamak ve bireyin öz-belirleme düzeyini ölçülebilir, gözlenebilir ve öğretilebilir becerilere indirgemek için faktör analizi yapmışlardır. Bu analiz sonucunda ilgili becerileri sosyal becerilerle ilgili öz-belirleme becerileri, mesleki yaşama ilişkin öz-belirleme becerileri, serbest zamanlarda gerçekleştirilen beceriler, kendine ve yakın çevresine bakım sırasında gerçekleştirilebilecek öz-belirleme becerileri, kendini yönetme becerileri şeklinde sıralamışlardır. Sonraki yıllarda Wehmeyer, Agran ve Hughes (1998) da bu becerileri; seçim yapma, karar verme, problem çözme, bağımsız yaşama (risk alma ve güvenlik becerilerini sergileme), hedef/ler koyma ve bunlara ulaşma, kendini izleme, değerlendirme ve pekiştirme, kendine öğretim yapma, kendini anlama, savunma ve liderlik yapma, yüksek öz-yeterlik ve olumlu sonuç beklentisi, içsel kontrol, kendinin farkında olma şeklinde sıralamışlardır (Doll vd., 1996, s. 64; Wood vd., 2004, s. 10). Wehmeyer (1997, 2003, 2005) çalışmalarında daha kapsamlı bir sınıflama yaparak söz konusu becerilere öz-belirlemeye ilişkin tutum ve beceriler adıyla yer vermiştir. Şekil 2.6.'da söz konusu bu sınıflamaya yer verilmiştir.

Öz-Belirlemeye İlişkin Tutum ve Beceriler *(Wehmeyer, 1997, 2003, 2005)*

- *Seçim yapma*
- *Karar verme*
- *Problem çözme*
- *Hedef belirleme ve hedefe ulaşma*
- *Öz-yönetim (öz-izleme, öz-değerlendirme, öz-öğretim ve öz-pekiştirme)*
- *Öz-savunma ve liderlik*
- *İç kontrol odağı*
- *Öz-yeterlik ve olumlu sonuç beklentisi*
- *Öz-farkındalık ve öz-bilgi*

Şekil 2.6. *Öz-belirlemeye ilişkin tutum ve beceriler (Wehmeyer 1997, 2003, 2005)*

Öz-belirleme becerilerine ilişkin en kapsamlı sınıflamalardan birisini de Brolin (1997) yapmıştır. Brolin *"Yaşam Merkezli Kariyer Eğitimi (Life Centered Career Education, [LCCE])"* kitabında öz belirleme becerilerini *"Öz-belirleme ve Kişiler Arası İlişkiler"* başlığı altında ele almıştır. Buna göre söz konusu beceriler Şekil 2.7.'deki gibi gruplandırılmıştır.

ÖZ-BELİRLEME VE KİŞİLER ARASI BECERİLER (Brolin, 1997, s. 19)

Öz-belirlemeyi Anlama

Kişisel sorumlulukları anlama

Motivasyonu anlama ve tanımlama

Seçimlerinin sorumluluğunu alma

İletişim gereksinimi

Kendinin Farkında Olma

Kişisel özelliklerini ve rollerini anlama

Fiziksel, duygusal, sosyal ve eğitimle ilgili kişisel gereksinimlerini tanımlama

Fiziksel, duygusal, sosyal ve eğitimle ilgili kişisel tercihlerini tanımlama

Başkalarının bakış açısını tanımlama

Birinin davranışının diğerleri üzerindeki etkisinin farkına varma

Kişiler Arası Becerileri Geliştirme

Dinleme ve sorumluluk becerilerini gerçekleştirme

Yakın ilişkiler kurma

Arkadaşlık kurma ve sürdürme

Uygun davranışlar geliştirme ve sergileme

Başkalarıyla İletişim Kurma

Anlamak için iletişim kurma

İletişimin inceliğini bilme

İddialı ve etkileyici iletişim kurma

Acil durumlara karşı sorumlu olma

Doğru Karar Verme

Problem çözme

Amaç koyma ve tanımlama

Amaçlara ulaşmak için plan yapma

Kendini değerlendirme ve dönüt verme

Sosyal Farkındalığı Geliştirme

Başkalarının mallarına ve haklarına karşı sorumluluk geliştirme

Otoriteyi hatırlama ve yönergeyi takip etme

Toplumsal ortamlarda uygun davranış sergileme

Başkalarının motivasyonlarını anlama

Yetersizliği Olan Bireylerin Hak ve Sorumluluklarını Kavrama

Yetersizliği olan bireylerin hak ve sorumluluklarını anlama

İhtiyaç olan hizmetlere ve desteklere uygun erişim

Şekil 2.7. *Öz-belirleme becerilerinin sınıflandırılması (Brolin, 1997, s. 19)*

Alanyazında içerisinde OSB olan genç yetişkinlerin da yer aldığı yetersizliği olan bireylere öz-belirleme becerilerinin öğretildiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda yetersizliği olan bireylere öz-savunma (Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013, s. 3; Cuenca vd., 2012, s. 71; Lingo vd., 2018, s. 185), yetersizliğinin farkında olma (Lingo vd., 2018, s. 185), problem çözme (Bartholomew vd., 2015, s. 433; Mazher, 2020, s. 306; Miller, Doughty ve Krockover, 2015, s. 356; Rowe, Mazzotti ve Sinclair, 2015, s. 131), hedef belirleme (Kelly ve Shogren, 2014, s. 27; Konrad, Clark ve Test, 2017, s. 45), öz-yönetme (Ivy vd., 2016), problem davranışların azaltılması (Mansurnejad vd., 2019, s. 196), iletişim kurma (Collins ve Wolter, 2018, s. 176) ve hedef belirleme (Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013, s. 3) becerilerinin öğretildiği görülmektedir.

Öz-belirleme becerilerinin gözlenebilir ve ölçülebilir bir biçimde analiz edilmesi ve basamaklandırılması zordur. Bu nedenle bu beceriler bağımsız yaşam becerilerinin aksine farklı beceriler üzerinden öğretilebilmektedir. Başka bir deyişle akademik, sosyal, günlük yaşam ya da bağımsız yaşam becerileri çalışılırken bireyin öz-belirleme düzeyinin arttırılması amaçlanmaktadır (Wehmeyer vd., 2003, s. 5; Wehmeyer vd., 2012, s. 136; Wehmeyer vd., 2020, s. 4). Örneğin lise düzeyinde eğitim alan yetersizliği olan bir bireye *hedef belirleme* becerisi, kompozisyon yazma becerilerini geliştirebilmesi üzerinden öğretilebilir. Birey bu beceriyi geliştirebilmek için önce bir hedef belirlemeli (doğru ve anlamlı bir kompozisyon yazma), bu hedefe ulaşmak için neler yapabileceğini sıralamalı (kompozisyon yazma kurallarını okuma, doğru kompozisyon örneklerini bulma), hedefe ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmeli, ulaşamadıysa neden ulaşamadığını belirlemeli (yazdığı kompozisyonların doğruluğunu öğretmeniyle tartışma) ve hedefini yeniden değerlendirmelidir (yeni bir hedef belirleme, hedefini küçültme/büyütme). Bu araştırmada öz-belirleme becerileri bağımsız yaşam becerileri üzerinden öğretilmiştir.

2.9. Öz-Belirleme Becerilerinin Öğretilmesi

Öz-belirleme becerileri kolaylıkla öğrenilebilen, öğretildiğinde de birey üzerinde önemli etkilere sahip olabilen becerilerdir (Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 288). İçerisinde OSB olan genç yetişkinlerin de yer aldığı yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilen çok sayıda araştırmanın bulguları, etkili uygulamalar kullanıldığında bu bireylere öz-belirleme becerilerinin kazandırılabileceğini göstermektedir (Örn.Bartholomew vd., 2015, s. 433; Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013, s. 3; Ivy vd.,

2016; Lingo vd., 2018, s. 185; Mazher, 2020, s. 306; Mansurnejad vd., 2019, s. 196; Rowe, Mazzotti ve Sinclair, 2015, s. 131). Bireyin kendi yaşamında tam anlamıyla belirleyici olması için öz-belirleme becerilerinin bir bütün olarak ele alınması ve tümünün öğretilmesi önemlidir. Bununla birlikte araştırmacılar bu becerilerin tümünün OSB olan genç yetişkinlere aynı anda öğretilemeyeceği düşüncesiyle becerilerin bileşenlerine ayrılarak sırayla kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Shogren, 2017, s. 11; Wehmeyer vd., 2003, s. 5; Wehmeyer vd., 2012, s. 136; Wehmeyer vd., 2020, s. 4).

Öz-belirleme becerilerinin başlangıçta OSB olan genç yetişkinlere tek tek öğretilmesi önerilmektedir. Ancak daha sonra bireyin yaşam kalitesini destekleyebilmesi için bu becerilerin birlikte kazandırılarak sentezlenmeleri gerekmektedir. Buna ek olarak yetersizliği olan bireylerin öz-belirleme becerilerini sergilemelerine fırsat veren ortamlarda bulunmaları (sınıf toplantılarına liderlik etmeleri, alınan kararlarda söz sahibi olmaları, karşılaşılan problemlere çözüm önerileri getirmeleri vb.), becerilerin farklı ortamlarda, farklı kişilerle, farklı zamanlarda genellenmesi ve becerilerin gerçek öğretim ortamlarında öğretilmesi oldukça önemlidir (Shogren, 2017, s. 11; Wheeler, Mayton ve Carter, 2014, s. 297). OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini geliştirmenin bir başka yolu da bu becerileri uygulamalarına olanak sağlamaktır. Bunun için de öğrencilerin geçiş planlarına öz-belirleme becerilerine ilişkin amaçların dahil edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin geçiş planlarının hazırlanmasına ilişkin toplantılara katılmaları, bu toplantılarda söz sahibi olmaları kendi tercihlerini belirtmeleri de öz-belirleme becerilerinin arttırılmasına olanak sağlamaktadır (Martin ve Marshall, 1995, s. 147; Morningstar vd., 2010, s. 80; Trainor, 2005, s. 233).

Alanyazında içerisinde OSB olan genç yetişkinlerin de yer aldığı yetersizliği olan bireylere öz-belirleme becerilerinin öğretildiği bazı uygulamalar da yer almaktadır. Bunlar öz-düzenleme stratejileri (Cuenca vd., 2012, s. 71), öz-belirleme müfredat modeli (Self-Determination Curriculum Field-Hoffman's Model) (Mansurnejad vd., 2019, s. 196), öz-belirleme stratejileri (Collins ve Wolter, 2018, s. 176), öz-izleme kontrol listesi (Miller, Doughty ve Krockover, 2015, s. 356), öz-düzenleme strateji gelişimi modeli (Self-Regulation Strategy Developmental Model (Cuenca-Carlino ve Mustian, 2013, s. 3) gibi uygulamalardır. Bununla birlikte öz-belirleme becerilerinin öğretildiği öz-belirleme öğrenme modeli (Self-Determination Learning Model of Instruction) (Kelly ve Shogren, 2014, s. 27; Konrad, Clark ve Test, 2017, s. 45; Rowe, Mazzotti ve Sinclair, 2015, s. 131) ve video modelle öğretim (Bartholomew vd.2015, s. 433) gibi kanıt temelli

uygulamalar da alanyazında yer almaktadır. Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerileri öğretilirken öz-belirleme öğrenme modeli (Self-Determination Learning Model of Instruction**)** kullanılmıştır.

2.10. Öz-Belirleme Öğrenme Modeli (Self-Determination Learning Model of Instruction, [SDLMI])

Öz Belirleme Öğrenme Modeli (ÖZBÖM) bireyin bireyselleştirilmiş eğitim ya da geçiş planına aktif katılımını sağlayan, öğrenci merkezli öğrenmeyi benimseyen, bununla birlikte bireye bağımsız olarak problem çözme ve hedef belirleme gibi öz-belirleme becerilerinin kazandırılmasını sağlayan, kanıt temelli ve çok bileşenli bir öğretim paketidir modelidir (Shogren vd. 2019, s. 3; Wehmeyer vd., 2000, s. 575). ÖZBÖM, öğretmenlerin öğrencilerinin öğretimsel amaçlarını takip etmeleri için eylemlerini kendiliğinden yönetmelerini ve kendi kendilerini düzenlemelerini sağlamaları için kullanılan bir modeldir (Shogren vd. 2017, s. 6). Başka bir deyişle ÖZBÖM, hedef belirleme ve bu hedefi sürdürme sürecine katılarak hedeflerine yönelik eylemlerde bulunurken öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözerek öğrenmelerini aktif olarak yönlendirmelerini sağlamak için tasarlanmış bir öğretim modelidir (Shogren vd. 2019, s. 3; Wehmeyer vd., 2000, s. 575).

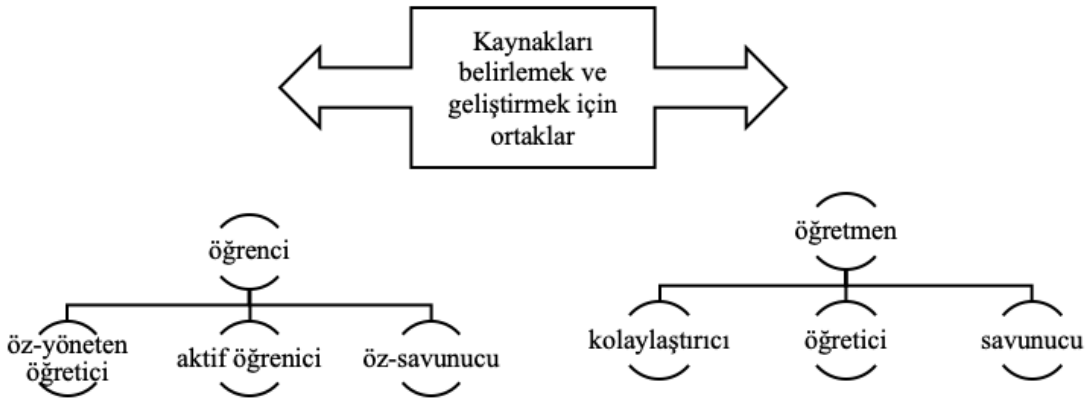
ÖZBÖM kullanılarak yetersizliği olan ve olmayan bireylere akademik beceriler, sosyal beceriler, akademik başarıyı destekleyen beceriler (not alma, ödev takibi, derse zamanında gelme vb.), iletişim becerileri, kişisel gelişime ilişkin beceriler (liderlik, öz-savunuculuk, bir beslenme programı takip etme), toplumsal yaşam becerileri, gönüllük gerektiren toplumsal hizmetler (bir kulübe üye olma vb.), okul sonrası geçiş becerileri (yüksekokul tercihi / üniversite derslerine kayıt olma vb.), istihdamla ilgili beceriler (iş arama, iş başvurusu yapma vb.) öğretilebilmektedir (McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 194; Shogren vd., 2020, s. 53). ÖZBÖM Öğretmen El Kitabı'nda da uygulamacıların bu modeli yetersizliği olan ya da tipik gelişen bireyleri desteklemek için hedef belirleme ve problem çözmeyi kendi kendine gerçekleştirebilecek becerileri öğrenme ve kullanmada, birden çok müfredat alanında anlamlı öğrenme hedeflerine ulaşmada, akademik ve geçiş hedeflerine ulaşmada, daha iyi okul ve okul sonrası çıktılara ulaşmada, daha yüksek düzeyde öz-belirleme becerilerini gerçekleştirmede kullanılabileceği belirtilmiştir (Shogren vd., 2019, s. 5; Shogren vd., 2020, s. 53).

Özel eğitim alanında kullanıldığı günden bugüne değin ÖZBÖM'ün uygulandığı bir dizi araştırmanın bulguları öğrencilerin (a) pek çok farklı öğretimsel amaca ilişkin hedefler belirleyebildiklerini, (b) belirledikleri amaçlara ulaşmak için eylem planları geliştirdiklerebildiklerini, (c) eylem planını veya hedefini gerektiği gibi gözden geçirerek bu hedeflere yönelik ilerlemeyi değerlendirebildiklerini göstermektedir (Hagiwara, Shogren ve Leko, 2017, s. 3). Buna ek olarak araştırma bulguları ÖZBÖM'ü uyguladıktan sonra yetersizliği olan öğrencilerin öz-belirleme düzeylerinin (Lee vd., 2008, s. 91; Wehmeyer vd., 2012, s. 135) ve genel eğitim müfredatına erişimlerinin arttığını (Agran vd., 2001, s. 427) ve akademik hedeflere ulaşmalarının kolaylaştığını göstermiştir (Agran vd., 2006, s. 230; Hagiwara vd., 2017, s. 53; Raley vd., 2018, s. 164; Shogren vd., 2012, s. 320).

ÖZBÖM bireysel ya da bir gruba yönelik olarak ya da farklı yetersizlik türündeki bireylerle rahatlıkla uygulanabilir. Bu süreçte öğretmen bireyin gereksinimlerine göre resimli kart, yardımcı teknoloji gibi ekipmanlardan yararlanabilir, uygulama ortamını ve zamanını hedef beceriye göre uyarlayabilir. Başka bir deyişle ÖZBÖM bireyin gereksinimlerine göre planlanabilecek esnekliktedir ve uygulamacı/öğretmen tarafından bireyselleştirilebilir (www.selfdetermination.org; Shogren vd., 2019, s. 22). Shogren ve meslektaşları ÖZBÖM'ün daha yaygın olarak kullanılması amacıyla bir el kitabı geliştirmişlerdir. Öz-Belirleme Öğrenme Modeli-Öğretmen El Kitabı (Self-Determination Learning Model of Instruction-Teacher's Guide), ÖZBÖM'ün uygulama basamaklarının, eğitsel desteklerin, öğretmen ve öğrenci formlarının yer aldığı bir el kitabıdır (http://www.selfdetermination.res.ku.edu). Bu araştırmada bu el kitabı kullanılmıştır.

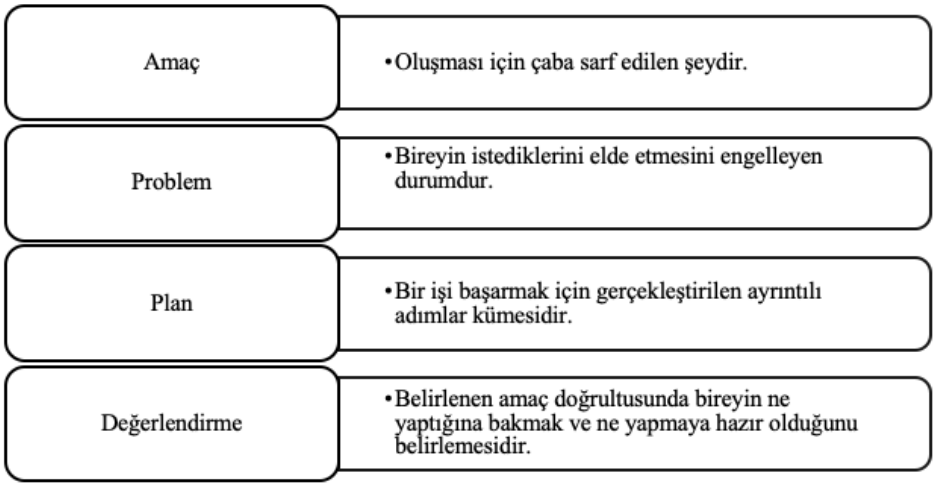
ÖZBÖM'ü kullanırken öğretmen ve öğrenciler belirli roller üstlenirler. Öğretmenin model içindeki rollerinden biri kolaylaştırıcı (facilitator) olmasıdır. Öğretmen kolaylaştırıcılık rolüyle öğretim süreci boyunca bir otorite gibi görünmeden öğrenciyi başarılı olması ve soruları yanıtlayabilmesi için destekler. Bir diğer öğretici rolü ise öğretmen (instructor) rolüdür. Buna göre öğretmen öğrencilere soruları yöneltme ve öğrencilerin soruları yanıtlamalarını ve öğretmen amaçlarında belirlenen görevleri tamamlamalarını sağlayan bir öğretici olmalıdır. Diğer bir rol olan savunuculuk (advocacy) ise öğretmenin öğrencinin başarılı olabileceğine inandığını ve hedefine ulaşma çabasında ona destekçi ve onunla iş birliği içinde olabileceğini belirtmesidir (Shogren vd., 2019, s. 22).

Modelde tanımlanan öğrencinin de birden fazla rolü vardır. Bu rollerden biri öz-yöneten öğrenici (self-directed learner) rolüdür. Buna göre öğrenci ÖZBÖM'ü kullanırken öğrenme sürecini kendisi yönlendirir. Bu durum öğrencinin hedefi bağımsız olarak gerçekleştirmesinin yanı sıra tüm sürece aktif katılması, kendi kararlarını vererek süreci yönetebilmesi anlamına gelir. Bir diğer öğrenci rolü aktif öğrenici (active learner) rolüdür. Öğrenciler öğretmenle iş birliği içinde hareket ederler ve öğrenme süreci boyunca kendi kendilerine aktif olarak öğrenirler. Son olarak öğrenciler bu süreçte öz-savunucu (self-advocacy) rolündedirler. Öğrenciler ilgi, tercih, inanç ve hedeflerini öğretmene ileterek bu süreçte kendilerini, isteklerini, yapabileceklerini ve yapamayacaklarını savunurlar. Öğretmen ve öğrencilerin bu rolleri Şekil 2.8'de yer almaktadır.



Şekil 2.8. *ÖZBÖM'de belirlenen öğretmen-öğrenci rolleri*

ÖZBÖM'de tüm aşamalarda üzerinde durulan dört temel kavramdan söz edilmektedir. Bu kavramlar hedef/amaç, problem, plan ve değerlendirmedir. ÖZBÖM kullanılırken uygulamanın başarılı olması bireyin bu kavramların ne anlama geldiğini bilmesiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle uygulamacı öğretime başlamadan önce öğrencisinin bu kavramların ne anlama geldiğini bildiğinden emin olmalıdır. ÖZBÖM'de bu kavramlar Şekil 1.8'deki gibi açıklanmaktadır. Ancak uygulamacı gereksinim duyarsa bu kavramları daha ayrıntılı biçimde açıklayabilir. Bu temel kavramlar ise Şekil 2.9'da gösterilmiştir.

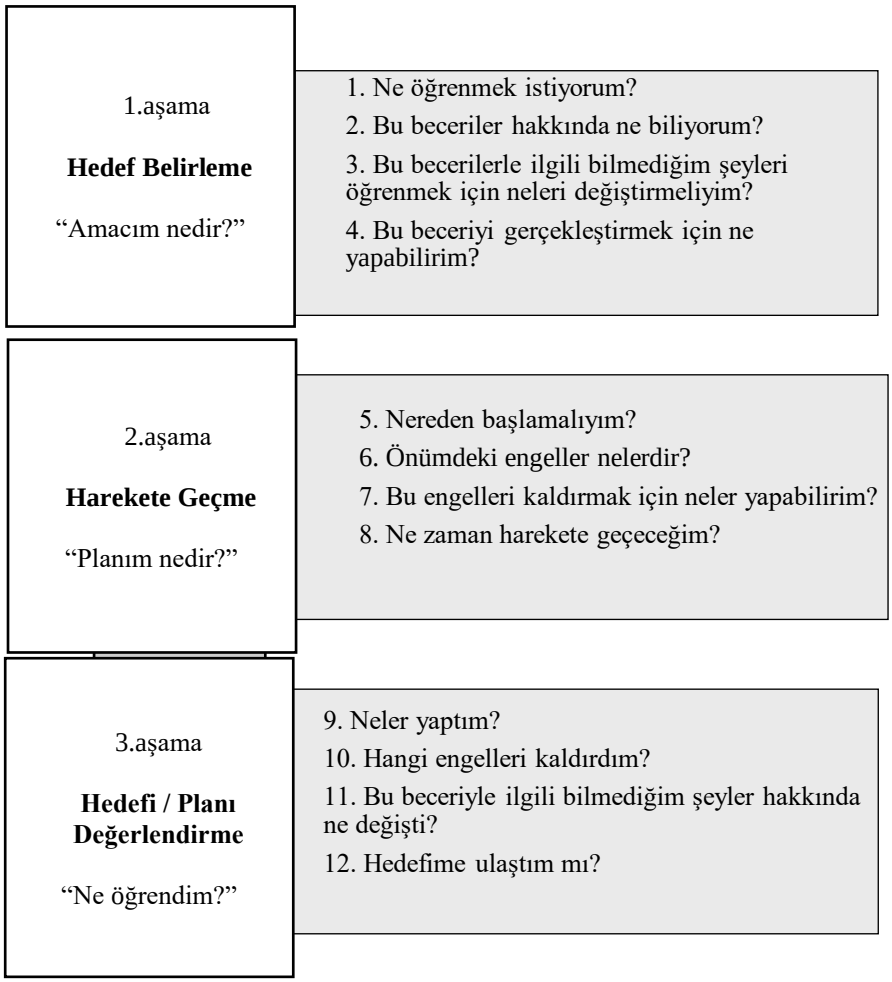


Şekil 2.9. *ÖZBÖM'de kullanılan temel kavramlar (Shogren vd., 2019, s. 14)*

Öğretmenler öğrencilerinin bir hedef belirlemelerini, bu hedefe ulaşmak için bir plan yapmalarını, kendilerine yönelik ilerlemeyi kendilerinin izlemelerini, kendilerini değerlendirmelerini amaçlayan bir dizi soruyu yanıtlamalarını, kendi kendini düzenleyen bir problem çözme sürecini öğrenmelerini ve kullanmalarını öğretmek için ÖZBÖM'ü kullanırlar. Bu eylemler "üç aşamada" gerçekleştirilir. Her aşamada o aşamada ortaya çıkan problemi çözmek için bir problem çözme dizisi boyunca öğrencileri yönlendiren *Öğrenci Soruları (Student Questions),* öğretmenlerin uygulama sırasında dikkate alacakları *Öğretmen Amaçları (Teacher Objectives)* ve öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri *Eğitsel Destekler (Educational Supports)* yer alır.

1. aşamada çözülecek temel problem *"Hedefim / Amacım nedir?"* sorusunu yanıtlamaktır. Bu aşamada öğrenci kendisine *"1. Ne öğrenmek istiyorum?, 2. Bu beceriler/konu hakkında ne biliyorum?, 3. Bu beceriyle ilgili bilmediğim şeyleri öğrenmek için neyi değiştirmeliyim? / Neler yapmalıyım?, 4. Seçtiğim beceriyi gerçekleştirmek için ne yapabilirim?"* sorularını sorar ve yanıtlamaya çalışır. Bu aşama tamamlandığında öğrencinin kendisine bir amaç belirlemesi ve bu amacı gerçekleştirmek için yapması gerekenleri sıralaması beklenir. 2. aşamada çözülecek problem *"Planım nedir?"* sorusunu yanıtlamaktır. Bu aşamada öğrenci kendisine *"5. Nereden başlamalıyım?, 6. Önümdeki engeller nelerdir?, 7. Bu engelleri kaldırmak için neler yapabilirim?, 8. Ne zaman harekete geçeceğim?"* sorularını sorar ve yanıtlamaya çalışır. Bu aşama tamamlandığında öğrenci planını tamamlayarak hedeflediği beceriyi gerçekleştirmeye başlamalıdır. Hedeflediği beceriyi gerçekleştiren öğrencinin bu

aşamada aynı zamanda beceriye ilişkin gerçekleştirdiği performansını gözden geçirerek kendisini değerlendirmesi beklenir. 3. aşamada çözülmesi gereken problem *"Ne öğrendim?"* sorusunun yanıtlanmasıdır. Bu aşamada öğrenci kendisine *"9. Neler yaptım? / Neleri gerçekleştirdim?, 10. Hangi engelleri kaldırdım?, 11. Bu beceriyle ilgili bilmediğim şeyler hakkında neler değişti?, 12. Hedefime ulaştım mı?"* sorularını sorar ve yanıtlamaya çalışır. ÖZBÖM içerisinde yer alan problem çözme aşamaları ve öğrenci soruları Şekil 2.10'da yer almaktadır.



Şekil 2.10. *ÖZBÖM problem çözme aşamaları*

ÖZBÖM'de yukarıda sıralanan aşamalarda yer alan sorular belirlenen hedeflere ve belirlenen öğretimsel amaçlara göre öğretmen tarafından öğrenci için anlamlı olabilecek sorularla değiştirebilir. Bu amaçla ÖZBÖM'de alternatif/dönüşümlü ifadelere (alternate phrasing) yer verilmiştir. Şekil 2.11'de ÖZBÖM'de yer alan öğrenci soruları yerine kullanılabilecek dönüşümlü ifadeler gösterilmiştir. ÖZBÖM'ü kullanılırken bazı bireyler kendiliğinden soruları çözebilirken bazıları da amaçlara göre uyarlansa bile öğrenci

sorularını yanıtlamada uygulamacıdan destek alma gereksinimi duyabilmektedirler. Bu durumda öğretmenlerÖZBÖM'ü kullanırken öğrenci sorularında yer alan yönergeleri anlama ve uygulamalarında öğrencileri desteklemek için ipuçları sunabilirler (Shogren vd., 2017, s. 4; Shogren vd., 2019, s. 9). Bu durumun öğretim modelinin güvenilirliği açısından herhangi bir sakıncası yoktur.

1. Aşama Öğrenci Soruları	***Dönüşümlü İfadeler***
1. Ne öğrenmek istiyorum?	Ne yapmak istiyorum? Hangi amaç üzerinde çalışmak istiyorum?
2. Bu beceriler hakkında ne biliyorum?	Birine bu konu hakkında ne söyleyebilirim?
3. Bu becerilerle ilgili bilmediğim şeyleri öğrenmek için neleri değiştirmeliyim?	Değiştirmem gerekiyor mu? Başka bir şey değiştirmeye çalışmalı mıyım?
4. Bu beceriyi gerçekleştirmek için ne yapabilirim?	Bu değişiklikleri yapmak için ne yapabilirim?
2. Aşama Öğrenci Soruları	***Dönüşümlü İfadeler***
5. Nereden başlamalıyım?	İlk adım nedir?
6. Önümdeki engeller nelerdir?	Yolumda hangi engeller var? Beni durduran nedir?
7. Bu engelleri kaldırmak için neler yapabilirim?	Bu engelleri yolumdan nasıl kaldırabilirim? Bu sorunları gidermek için ne yapabilirim? Bunu nasıl düzeltebilirim?
8. Ne zaman harekete geçeceğim?	Ne zaman başlamalıyım?
3. Aşama Öğrenci Soruları	***Dönüşümlü İfadeler***
9. Neler yaptım?	Ben ne yaptım? Sonuç nedir? Planım çalışıyor mu?
10. Hangi engelleri kaldırdım?	Hangi sorun kaldırıldı? Hangi problemi çözdüm?
11. Bu beceriyle ilgili bilmediğim şeyler hakkında ne değişti?	Ne öğrendim? Ne kadar ilerledim? Durumumda ne gibi değişiklikler oldu?
12. Hedefime ulaştım mı?	Ne bilmek istediğimi biliyor muyum?

Şekil 2.11. *ÖZBÖM'de yer alan öğrenci soruları yerine kullanılabilecek dönüşümlü ifadeler*

ÖZBÖM bireylerin tamamen bağımsız birer öğrenici olmalarından çok kendilerini düzenleyerek problem çözme becerilerini gerçekleştirmede aktif birer katılımcı olmalarını hedeflemektedir. Başka bir ifadeyle amaç bireylerin ÖZBÖM'de yer alan

soruları yanıtlamasının yanında bu sorularda yer alan öz-belirleme becerilerini bağımsız olarak sergileyerek öğrenme sürecinin merkezinde yer alıyor olmalarıdır (Wehmeyer vd., 2000, s. 575). ÖZBÖM kullanılırken uygulamacının bireye yardımcı olması amacıyla bazı ipuçları verilmiştir. Bu ipuçları bireyin bu süreçte ÖZBÖM'ü kullanarak öz-belirleme becerisini gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır. Şekil 2.12'de ÖZBÖM aşamalarıyla çalışmak için öğrenciye sunulacak ipuçları yer almaktadır.

İPUÇLARI	AÇIKLAMA
ÖĞRENCİNİN YANITLAMASI	Öğrenciyi "Öğrenci Soruları"na yanıt vermesi için destekleyin. Bu süreçte dikkatiniz öğrencinin üzerinde olsun.
TARTIŞMA	Bu sürecin karşılıklı bir konuşma olduğunu, sadece bir soruya yanıt vermek olmadığını unutmayın.
DESTEKLER	"Öğretmen Amaçları" ve "Eğitsel Destekler"e başvurun. Mümkün olduğunda öğrencileri öğrenci yönelimli eğitim desteklerini kullanmaları için destekleyin.
ALIŞTIRMA	Öğrenciler için başlangıçta kısa bir sürede tamamlayabilecekleri bir hedef belirleyin. Öğrencileri zaman içinde daha karmaşık hedefler gerçekleştirmeleri için ÖZBÖM'ü kullanmaları konusunda destekleyin.
MOTİVASYON	İlk "uygulama" hedefinden sonra öğrencinin daha çok ilgi duyduğu alandaki bir hedef üzerinde çalışın. Böylece öğrenci hedefine daha kolay odaklanabilir, daha üretken ve modeli kullanarak daha tatmin edici bir deneyime sahip olur. Amaç, öğrencinin (öğretmenin/uygulamacının rehberliğiyle) seçtiği bir hedef olmalıdır.
DÖNGÜ	ÖZBÖM, öğrencilerin eylem planlarını ve amaç belirleme süreçlerini belirli aralıklarda üzerinde tekrar düşünerek değerlendirmelerini sağlar.
UYARLAMA	Öğrenci kendini değerlendirme sürecinde 3. aşamadaki amaca ulaştığında kendisi için başta belirleyemediği daha karmaşık hedefleri tanımlayabilir ya da gerçekten öğrenmek istediği hedefin ne olduğuna daha fazla odaklanabilir. Bu uyum süreci de ilerlemenin önemli bir aşamasıdır.
CESARETLENDİRME	Öğrenciler bir hedefe yönelik elde ettikleri gelişmeyi kendileri değerlendirdiğinde onlara başarıya odaklanmaları konusunda yardımcı olun. Böylece hedeflerin ve eylem planlarının gözden geçirilmesinin, sürecin bir parçası olduğunu ve başarısızlığın bir göstergesi olmadığını anlarlar.

Şekil 2.12. *ÖZBÖM aşamalarıyla çalışmak için ipuçları*

ÖZBÖM'de her öğretimsel aşamada *eğitsel destekler* adı altında öğretmenin öğrencinin kendi başına öğrenmesini desteklemek amacıyla kullandığı bir liste yer alır.

Eğitsel destekler başlığı altında yer alan bu listede uygulamacıların bireylerin soruları yanıtlamalarını kolaylaştırmada kullanabilecekleri öğretimsel strateji örnekleri sunulmaktadır. Bu öğretimsel stratejiler; öncül düzenleme stratejisi, farkındalık öğretimi, seçim yapma öğretimi, iletişim becerilerinin öğretimi, hedefe ulaşma stratejileri, hedef belirleme öğretimi, problem çözme öğretimi, öz-savunu öğretimi, bireyin ilgi alanlarının becerilerin ve öğretim gereksinimlerinin öz-değerlendirilmesi, öz-değerlendirme, kendine yönerge verme, öz-programlama ve öz-izlemedir. ÖZBÖM'de yer alan bu eğitsel desteklerin nasıl ve ne zaman kullanılabileceği detaylı olarak açıklanmıştır. Şekil 2.13'te bu eğitsel desteklere yer verilmiştir.

ÖZBÖM'de Kullanılan Eğitsel Destekler

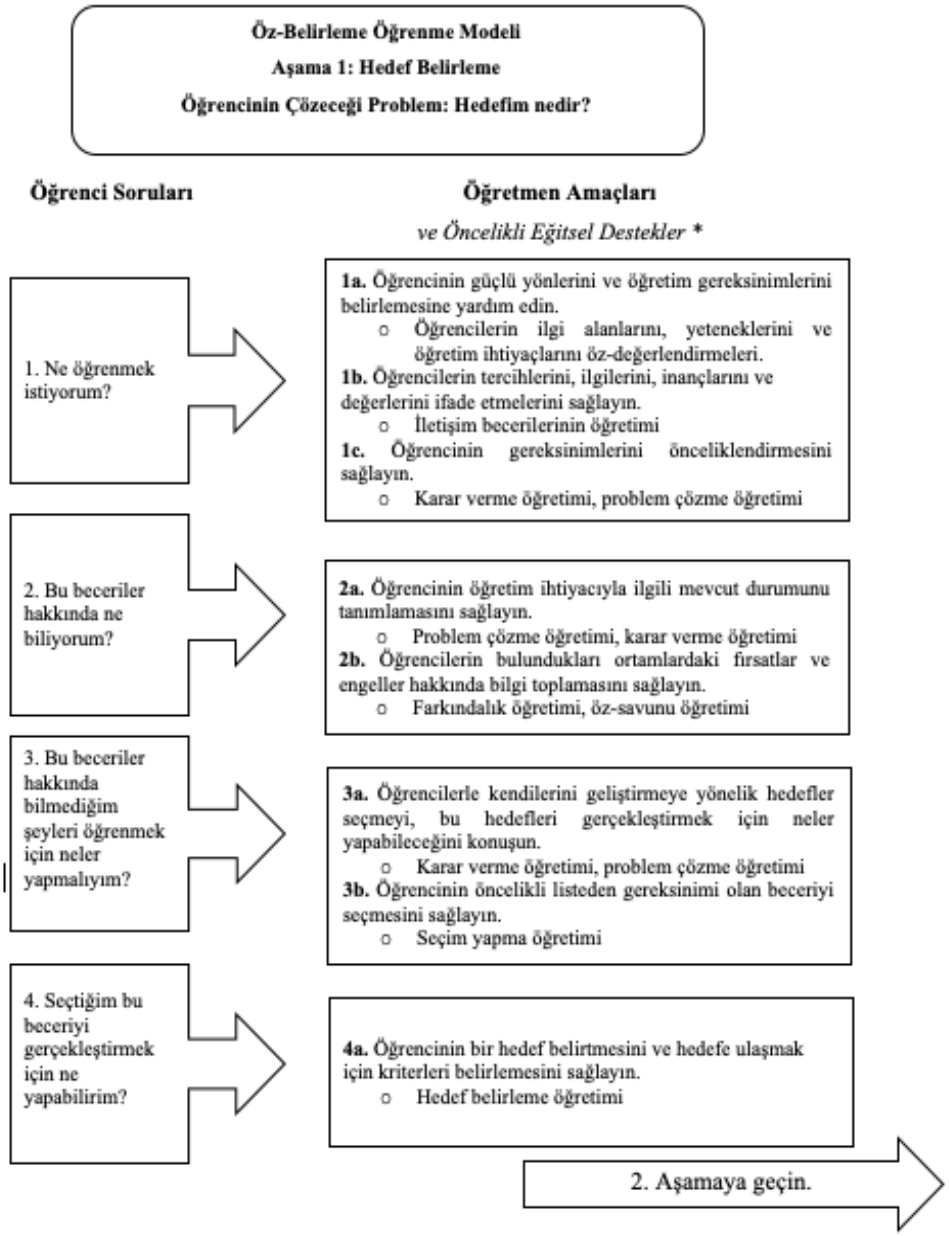
Stratejiler	Açıklama
Öncül düzenleme stratejisi	Öğretmen öğrenciyi istendik eylem(ler)i başlatması ve gerekli ipuçlarını kullanması için destekler. Öğretmen öğrenciyi görsel, fiziksel veya işitsel ipuçlarını basamakları gerçekleştirebilmesi için nasıl kullanacağı konusunda destekler.
Farkındalık öğretimi	Öğretmen öğrencinin gereksinimlerini, ilgi alanlarını, yeteneklerini belirlemesine yardımcı olur. Öğretmen öğrencinin olumlu benlik algısı oluşturması, kendine güvenmesi üzerine odaklanarak ilgi alanları, yetenekleri, yapabildikleri ve yapamadıkları üzerine tartışır.
Seçim yapma öğretimi	Öğretmen öğrenciyi tercihine göre iki ya da daha fazla seçenek arasından seçim yapması için destekler. Öğrenciye önündeki olası seçenekleri belirleme, hedefleri, ilgi alanları ve gereksinimlerine göre bir hedef seçme konusunda destek verir.
İletişim becerilerinin öğretimi	Öğretmen öğrenciyi sözel ya da sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirmesi için destekler. Öğrenciye iletişimdeki güçlü yönlerini nasıl tanımlayacağı konusunda destek vererek nasıl daha iyi iletişim kuracağını öğretir.
Karar verme öğretimi	Öğretmen öğrencinin çeşitli seçenekleri tanımlaması ve bu seçenekler arasında karar vermesi, kararlarının sonuçlarını düşünebilmesi için öğrenciyi destekler. Öğretmen öğrenciye kararlarının artıları ve eksilerini düşünebilmesi ve bir eylem sırasında nasıl karar verileceği konusunda destek verir.
Hedefe ulaşma öğretimi	Öğretmen öğrenciyi kendi seçtiği hedefe ulaşması için destekler. Öğrenciye kendi kendini izlemeyi ve bir hedefe doğru ilerlemeyi, ilerlemesini değerlendirmesi için bir planlama yapmayı ve hedeflerine nasıl ulaşabileceğini belirlemesi için destekler.

Şekil 2.13. *ÖZBÖM'de kulanılan eğitsel destekler*

Stratejiler	Açıklama
Hedef belirleme öğretimi	Öğretmen öğrencinin gözlenebilir ve ölçülebilir bir veya birkaç hedef belirlemesi için güçlü yanlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini fark etmesini sağlar.
Problem çözme öğretimi	Öğretmen öğrenciye bir problemin nasıl tanımlanacağını ve probleme olası çözümlerin nasıl üretileceğini belirlemek için stratejiler kullanmayı öğretir. Öğretmen öğrenciye (1) problemin nasıl tanımlanacağı, (2) bir ya da daha fazla çözümün nasıl tanımlanacağı, (3) bir çözüm yolunun nasıl uygulanacağı ve (4) bulduğu çözümü nasıl değerlendirileceği konusunda destek olur.
Öz-savunu öğretimi	Öğretmen öğrenciye hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için gereksinim duyduğu destekler de dahil olmak üzere çevresinde kendisini nasıl savunacağı konusunda öğretim yapar.
İlgi alanlarının, becerilerin öz-değerlendirilmesi	Öğretmen öğrenciye ilgi alanlarını, yeteneklerini ve öğretim gereksinimlerini nasıl listeleyeceği ve bu listeyi gözden geçirerek gereksinimlerini önceliklendirmeyi öğretir.
Öz-değerlendirme	Öğretmen öğrenciye gerçekleştirdiği ilerlemeyi görmesi için başlangıçtaki durumla içinde bulunduğu durumu karşılaştırmayı öğretir. Öğretmen öğrenciye kendini izleme stratejilerini kullanarak ilerlemelesini, kendisi için belirlediği hedefle nasıl karşılaştıracağını ve hedefinin değişip değişmemesi gerektiğine karar vermeyi öğretir.
Öz-öğretim yapma	Öğretmen öğrenciyi hedefi üzerinde kendisine öğretim yapabilmesi için destekler. Öğretmen öğrenciye (1) hedefi gerçekleştirmek için ne yapması gerektiğini belirlemeyi, (2) yapacağı basamakları kendisine hatırlatmayı ve (3) hedefine yönelik kendi kendine öğretim stratejisini kullanmayı öğretir.
Öz-yönetme öğretimi	Öğretmen öğrenciyi kendi seçtiği hedefle uyumlu eylemler yapıp yapmadığını belirlemek ve gerektiğinde bu eylemleri uyarlamak için çeşitli stratejiler (örn., kendini izleme, kendini değerlendirme vb.) kullanması için destekler.
Kendini izleme	Öğretmen öğrenciyi hedefine yönelik gösterdiği ilerlemeleri değerlendirmesi ve kendi kendine kaydetmesi için destekler. Öğretmen öğrenciye belirli aralıklarla hedefi ne düzeyde tamamladığını kontrol etmeyi, kendi performansını gözlemlemeyi ve kaydetmeyi öğretir.
Öz-kaydetme öğretimi	Öğretmen öğrenciye kendisi için belirlediği hedefine ilişkin gerçekleştirdiği basamakları ya da ilerlemeyi kaydetmeyi öğretir.
Öz-pekiştirme öğretimi	Öğretmen öğrenciye kendisi için belirlediği hedefin bir bölümünü ya da bütününü gerçekleştirdiğinde kendisini nasıl ve ne zaman ödüllendireceğini öğretir.
Öz-programlama öğretimi	Öğretmen öğrenciyi hedefine ulaşması için kendi gereksinimlerine ve tercihlerine göre program yapabilmesi için destekler. Öğretmen bu aşamada öğrenciyi ne zaman çalışması gerektiğini planlama, hangi hedefi ne zaman çalışacağını belirleme ve öncelikli hedefini seçme konusunda destekler.

Şekil 2.13. *ÖZBÖM'de kulanılan eğitsel destekler (devam)*

ÖZBÖM kullanılırken uygulamacı 1. aşamada "Öğrenci Soruları" yardımıyla öğrenciye bir hedef belirleme konusunda bilgi verir. Uygulamacı "Öğretmen Amaçlarını" dikkate alarak öğrenciyi sorulara yanıt verme konusunda destekler. Bu aşamada öğrencinin sorulara yanıt verebilir hale gelebilmesi için öğretmen "Eğitsel Destekler"in bir ya da birkaçını kullanarak öğrenciye öğretim sunar (örn., seçim yapma becerilerini öğretme, tercih değerlendirmesi yapma vb.).

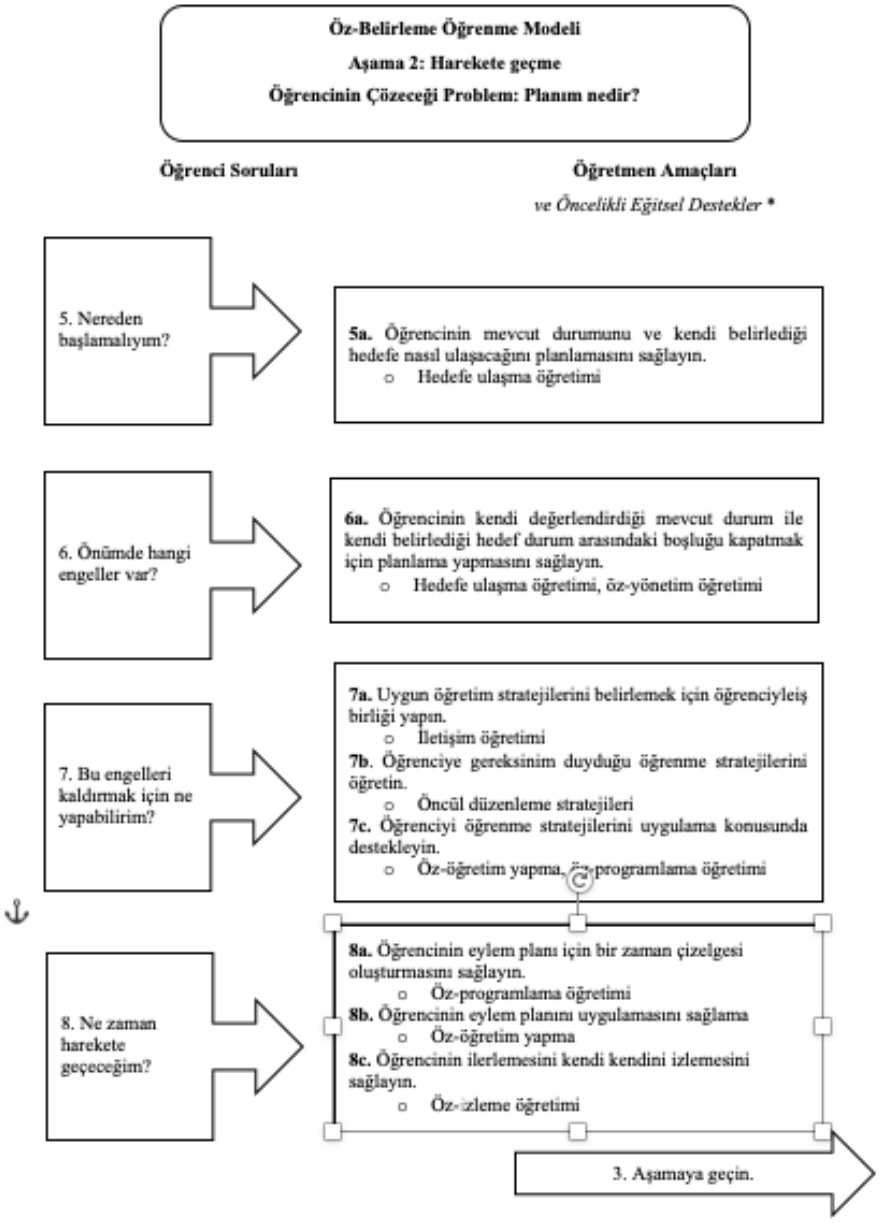


Şekil 2.14. *1. aşamada yer alan öğrenci soruları, öğretmen amaçları ve öncelikli eğitsel destekler*

1. aşamada öğretmen ve öğrenci arasında bir dizi görüşme yapılabilir ve bu görüşmelerle öğrencinin hedefini belirleme noktasına ulaşabilmesi için eğitsel destekleri nasıl kullanacağı üzerinde çalışılabilirler. Ayrıca öğretmen öğrenciye ne öğrenmek istediğini, ne bildiğini, ne bilmediğini, onun için neyin değişmesi gerektiğini ve neye gereksinim duyduğunu anlayabilmek için sorular (1-4 sorular) sorar. Bu sorular *"1. Ne öğrenmek istiyorum?, 2. Bu beceriler hakkında ne biliyorum?, 3. Bu beceriler hakkında bilmediğim şeyleri öğrenmek için neleri değiştirmeliyim?, 4. Seçtiğim beceriyi gerçekleştirmek için neler yapabilirim?"* şeklindedir. Bu aşama tamamlandığında öğrenci gerçekleştirmek amacıyla kendisine bir amaç belirlemiş olmalıdır. Öğrenci bu aşamayı tamamladığında ikinci aşamaya geçebilir. Şekil 2.14'te bu aşamalarda yer alan "Öğrenci Soruları", "Öğretmen Amaçları" ve "Öncelikli Eğitsel Destekler" yer almaktadır.

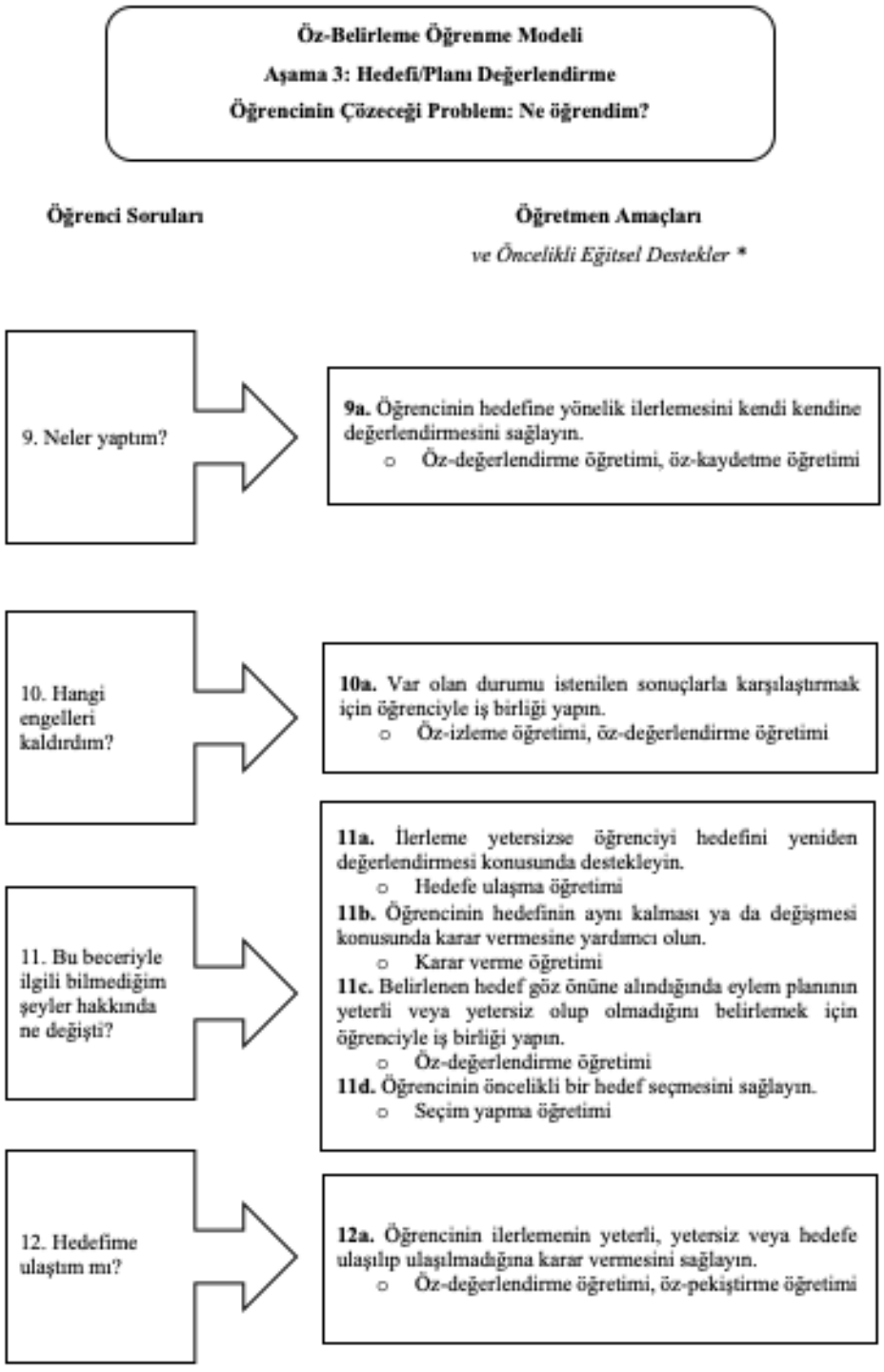
2. aşamada yer alan "Öğrenci Soruları" öğrencinin hedefe ulaşması için bir eylem planı yapmasını/geliştirmesini içerir. 1. aşamada belirlenen bu hedefe ulaşma yolundaki ilerlemeleri izlemek için kendi kendini izleme sürecini tanımlamak ve "Öğretmen Amaçları"nı kullanarak öğrencinin harekete geçmesi için gereksinim duyduğu destekleri geliştirmesini sağlamak üzere öğretmen öğrenciye rehberlik eder. Bu rehberlik süreci öğrencilerin soruları bağımsız olarak yanıtlamaları amacıyla gerçekleştirilir.

Bu aşamadaki sorular *"5. Nereden başlamalıyım?, 6. Önümde hangi engeller var?, 7. Bu engelleri kaldırmak için neler yapabilirim?, 8. Ne zaman harekete geçeceğim?*" şeklindedir. Öğrenciler bu aşamada da eylem planlarını geliştirmek ve uygulamak için bir ya da daha fazla eğitsel desteğe gereksinim duyabilirler (örn., kendine nasıl yönerge vereceği, kendini nasıl izleyeceği vb.). Öğrenciler eylem planı geliştirdikten sonra gereksinim duydukları ya da talep ettikleri herhangi bir destekle eylem planında belirledikleri basamakları gerçekleştirirler (hedef beceriyi gerçekleştirme) ve kendini izleme sürecinde bireysel ilerlemelerine ilişkin ilgili verileri toplarlar. Bu veri toplama sürecinde öğrenci beceriyi gerçekleştirirken kendisini videoya çekebilir ya da birisinden (örn. uygulamacıdan) bu konuda yardım isteyebilir. Daha sonra birey hedef beceriyi ne düzeyde gerçekleştirdiğini gözler ve kendisini değerlendirir. Öğrenci hedefine yönelik bir süre çalıştıktan sonra 3. aşamayı tamamlamak için ÖZBÖM'e geri döner. Bu aşamada geçirilen süre öğrenciye, belirlediği hedefe ve kendisi için yaptığı eylem planına bağlı olmaktadır. Şekil 2.15'te 2. aşamada yer alan "Öğrenci Soruları", "Öğretmen Amaçları" ve "Öncelikli Eğitsel Destekler" yer almaktadır.



Şekil 2.15. *2. aşamada yer alan öğrenci soruları, öğretmen amaçları ve öncelikli eğitsel destekler*

3. aşamadaki "Öğrenci Soruları" öğrenciyi hedefe yönelik gerçekleştirdiği basamakları değerlendirmesi konusunda desteklemektedir. Bununla birlikte öğretmenin de gereksinim duyduğunda "Öğretmen Amaçları"nı kılavuz olarak kullanmasına olanak sağlamaktadır. Şekil 2.16'da bu aşamalarda yer alan "Öğrenci Soruları", "Öğretmen Amaçları" ve "Öncelikli Eğitsel Destekler" yer almaktadır.



Şekil 2.16. *3. aşamada yer alan öğrenci soruları, öğretmen amaçları ve öncelikli eğitsel destekler*

Öğrenci Soruları (9-12. sorular) öğrencinin belirtilen hedefi yerine getirip getiremediğini anlamasını sağlamaktadır. Bu aşamanın soruları *"9. Nereden başlamalıyım?, 10. Hangi engelleri kaldırdım?, 11. Bu beceriyle ilgili bilmediğim şeyler*

hakkında ne değişti?, 12. Hedefime ulaştım mı?" şeklindedir. Öğrencilerin "Eğitsel Destekleri" kullanarak yeni beceriler (öz-değerlendirme vb.) öğrenmeleri gerekebilir. Böyle bir gereklilik yoksa öğrenci eylem planını uygulamaya devam edip etmeyeceğine, eylem planında düzeltmeler yapıp yapmayacağına, yeniden gözden geçirip hedefine odaklanıp odaklanmayacağına veya yeni bir hedef seçip seçmeyeceğine karar verebilir. Öğrenci 3. aşamadaki sorularla eylem planlarını değiştirmeye karar verdiyse tekrar çalışarak 2. aşamanın başına döner ve bu aşamayı tekrarlar. Öğrenci amacında bir değişiklik yapmaya karar verirse 1. aşamaya döner ve süreci en baştan tekrar eder. ÖZBÖM'de yer alan 1. aşamadaki Öğrenci Soruları problem çözme aşamasında öğrencilerin bir hedef belirlemeleri için desteklenmelerini sağlar. 2. aşamadaki Öğrenci Soruları öğrencilerin belirlenen hedefe ulaşmak için bir eylem planı geliştirme konusunda desteklenmelerini içerir. 3. aşamadaki Öğrenci Soruları ise öğrencileri süreci değerlendirme konusunda bilgilendirmeyi içerir. Öğrenciler ilerlemelerine bağlı olarak eylem planlarını veya amaçlarını yeniden gözden geçirebilirler. Böylece gerektiğinde önceki aşamaları tekrar etmiş olurlar. Her öğrenci sorusu, soruları yanıtlamaları için öğrencileri destekleyen ve bir yol haritası sağlayan öğretmen amaçlarıyla bağlantılıdır.

2.11. ÖZBÖM'ün Kullanıldığı Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde ÖZBÖM kullanılarak yetersizliği olan bireylere öz-belirleme ve çeşitli becerilerinin öğretimine ilişkin çok sayıda araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmalar taranırken 2000-2020 yıllarını kapsayan son 20 yıldan bugüne değin ÖZBÖM'ün yetersizliği olan bireylerle kullanıldığı araştırmaları incelemek amacıyla "yetersizliği olan bireylere beceri veya davranış kazandırmada ÖZBÖM'ün kullanılması" konusunu ele alan çalışmalar incelenmiştir. Tarama yapılırken "Development Disorder and Self-Determination Learning Model of Instruction", "Autism Spectrum Disorder and Self-Determination Learning Model of Instruction","Intellectual Disability and Self-Determination Learning Model of Instruction", "Emotional and Behavioral Disorder and Self-Determination Learning Model of Instruction" ve "Attention Deficit and Hiperactivity Disorder and Self-Determination Learning Model of Instruction" anahtar kelimeleri kullanılarak 2000-2020 yılları arasında yayımlanmış, ERIC, Academic Search Complete, EbscoHost ve ProQuest, WorldCat.org, AricleFirst, ScienceDirect ve Academic Search Complete veri

tabanlarında tarama yapılarak 27 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların kısa bir tanıtımına izleyen paragraflarda yer verilmiştir.

Agran, Blanchard ve Wehmeyer (2000) çalışmalarında katılımcıların bireyselleştirilmiş eğitim programlarında (BEP) yer alan geçiş hedefleri (yönergeleri izleme, akademik beceriler, iş performansı, verilen bir işi tamamlama, bütçe becerileri, iş birliğine dayalı beceriler, kişisel hijyen becerileri, bilgisayar becerileri vb.) üzerinde ÖZBÖM'ün etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden üç grup arasında gecikmiş çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 14 ile 21 arasında değişen 12'si erkek yedisi kız olmak üzere toplam 19 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcılardan 13'ünün zihin yetersizliği, beşinin çoklu yetersizliği ve birinin öğrenme güçlüğü tanılarının olduğu rapor edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ikisinin dışında tüm katılımcıların ÖZBÖM sayesinde hedeflenen becerileri kazandıkları belirlenmiştir.

Agran ve Wehmeyer (2000) çalışmalarında ÖZBÖM'ü kullanarak istihdam, sosyal, toplumsal ve akademik becerilere ilişkin hedefe ulaşma ve geçiş becerisi öğretmeyi amaçlamışlardır. Tek-denekli araştırma modellerinden gruplar arası çoklu başlama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarını yaşları 14-21 arasında değişen zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve çoklu yetersizliği olan 12'si erkek yedisi kız 19 ortaokul ve lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada öğretilmek istenen beceriler yönerge izleme, akademik beceriler, iş performansını arttırma, kişisel hijyen becerileri, bütçe becerileri, zamanı etkili kullanma ve bilgisayar kullanma becerileridir. Çalışmanın sonuçları 19 öğrenciden 17'sinin başlama düzeyi verileriyle öğretim sonrası verileri arasında belirgin oranda ve olumlu yönde artış gözlendiğini göstermektedir.

Wehmeyer ve nımeslektaşları (2000) çalışmalarında yetersizliği olan bireylere öz-belirleme, hedefe ulaşma ve içsel kontrol becerilerini ÖZBÖM kullanarak öğretmeyi amaçlamışlardır. Ön-test son-test kontrol gruplu araştırma modeli kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmanın katılımcılarını zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve duygu davranış bozukluğu tanısı olan, yaşları 14-18 arasında değişen, 32'si erkek 8'i kız olmak üzere 40 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları ÖZBÖM'ün katılımcıların öz-belirleme düzeyi ve içsel kontrolle ilgili becerilerde %80 oranında bir iyileşme olduğunu göstermiştir.

Agran, Blanchard, Wehmeyer ve Hughes (2002) gerçekleştirdikleri araştırmada gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde ÖZBÖM'ün

etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının karakteristik özellikleri incelendiğinde yaşlarının 12 ile 15 arasında değiştiği, ikisinin zihin yetersizliği, birisinin OSB ve diğerinin çoklu yetersizlik tanısının olduğu ve iki erkek iki kız olmak üzere toplam dört öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların ikisi için sınıfta oluşan problemlerin çözümüne katkıda bulunma, birisi için verilen yönergeleri izleme ve diğeri içinse uygun dokunma becerilerini arttırma davranışları BEP'lerindeki hedeflerden yola çıkılarak hedef beceri olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda ÖZBÖM'ün katılımcıların kendileri için belirlenen problem çözme becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Tüm katılımcılar çalışma bittikten iki, beş ve sekiz gün sonra da kazandıkları becerileri sürdürmeyi başarabilmişlerdir.

McGlashing-Johnson ve meslektaşları 2003 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ÖZBÖM'ün orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin kendileri için hedeflenen işle ilgili beceriler üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 16 ile 20 arasında değişen ve zihin yetersizliği bulunan ikisi erkek ikisi kız toplam dört öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan işle ilgili beceriler iki katılımcı için verilen bir işi tamamlama becerisi, birisi için işle ilgili verilen yönergeyi anlama ve yerine getirme becerisi iken sonuncu katılımcı içinse iş yerine gidip gelirken otobüsle seyahat etme becerisidir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların tamamının ÖZBÖM uygulaması aracılığıyla kendileri için hedeflenen işle ilgili becerileri kazandıkları görülmektedir. Öğretim sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında dört katılımcıdan üçünün çalışma sona erdikten bir süre sonra da kazandıkları becerileri sürdürdükleri, bir katılımcının ise izleme oturumlarında başarılı olmak için gerekli ölçüte ulaşamadığı belirlenmiştir.

Benitez, Lattimore ve Wehmeyer (2005) gerçekleştirdikleri araştırmada duygu davranış bozukluğu olan katılımcıların mesleki planlama ve karar verme becerileri üzerinde ÖZBÖM'ün etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden AB deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları duygu davranış bozukluk tanısı bulunan ve yaşları 15 ile 17 arasında olan beş erkekten oluşmaktadır. Katılımcılardan ikisi için iş arama, ikisi için özgüven geliştirme ve birisi

için de karşılaşılan çatışma durumlarını çözme becerileri bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çalışmanın katılımcılarının tümünün ÖZBÖM aracılığıyla kendileri için hedeflenen becerileri kazandıkları ve bu becerileri çalışma bittikten beş ve altı hafta sonra da sürdürebildikleri belirlenmiştir.

Agran, Cavin, Wehmeyer ve Palmer (2006) gerçekleştirdikleri çalışmada zihin yetersizliği ve OSB olan öğrencilerin farklı harita türlerini yorumlama, vücuttaki organ sistemlerini ve işlevlerini öğrenme ve bilimsel bir deney uygulama gibi akademik becerileri üzerinde ÖZBÖM'ün etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları 13 yaşında OSB tanısı bulunan bir erkek ile 15 yaşında zihin yetersizliği tanısı bulunan bir erkek ve bir kız olmak üzere toplam üç öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ÖZBÖM'ün akademik beceriler üzerindeki etkilerini incelemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların tamamının kendileri için hedeflenen akademik becerileri ÖZBÖM aracılığıyla istenilen ölçütü karşılayacak şekilde öğrendiklerini göstermiştir. İki katılımcının çalışma bittikten iki ay sonrasına kadar olan süreçte öğrendikleri becerileri ortalama %85 ve %99 oranında korudukları belirlenmiştir. Üçüncü katılımcıdan ise okul döneminin sona ermesinden dolayı sadece bir izleme verisi alınabilmiştir. Öğrencinin bu oturumda kazandığı beceriyi %80 oranında sürdürdüğü rapor edilmiştir.

Agran, Wehmeyer, Cavin ve Palmer (2008) gerçekleştirdikleri araştırmada genel eğitim sınıfına devam eden ve yoğun destek gereksinimi olan lise öğrencilerinin akademik becerileri üzerinde ÖZBÖM'ün etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 14-15 arasında olan, gelişimsel yetersizlik tanısına sahip, ikisi erkek birisi kız olmak üzere toplam üç öğrenciden oluşmuştur. Her bir katılımcı için sınıf etkinliklerine aktif katılım becerisi bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmada ÖZBÖM'ün sınıf etkinliklerine aktif katılım becerisi üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere tek-denekli araştırma modelllerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların tamamının ÖZBÖM uygulaması sayesinde sınıf etkinliklerine aktif katılım sağladıklarını, beceri düzeylerinin arttığını ve öğretim sona erdikten iki ay sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da edindikleri becerileri başlama düzeyi performanslarına oranla daha yüksek bir düzeyde gerçekleştirerek sürdürebildiklerini göstermektedir.

Devlin 2008 yılında gerçekleştirdiği araştırmada ÖZBÖM'ün zihin yetersizliği olan bireylerin işle ilgili becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmada olası etkiyi sınamak için tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları yaşları 20 ile 32 arasında değişen ve orta düzeyde zihin yetersizliği bulunan dört erkek bireydir. Katılımcılar için belirlenen işle ilgili beceriler verilen görevi doğru bir şekilde tamamlama, verilen görevi uygun bir zaman diliminde tamamlama, toplu ulaşım araçlarını kullanma ve işle ilgili sözcük ve cümleleri okuma olarak sıralanmıştır. Araştırmanın sonucunda ÖZBÖM aracılığıyla tüm katılımcıların kendileri için belirlenen işle ilgili becerileri kazandıkları ve araştırma sona erdikten belli bir süre sonra da sürdürebildikleri belirlenmiştir.

Lee ve meslektaşları 2008 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ÖZBÖM'ün yetersizliği bulunan öğrencilerin öz-belirleme becerileri ve genel eğitim müfredatına uyum sağlama düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma deneysel araştırma modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılarak uygulanmıştır. Deney grubunda 20, kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 42 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin 14'ü erkek, altısı kızdır. Deney grubunda en çok rastlanan yetersizlik grubu ise 14 kişiyle öğrenme güçlüğüdür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 12'si erkek, 10'u kız öğrencilerden oluşmakta ve 18 öğrenciyle grupta en yaygın yetersizlik grubu öğrenme güçlüğü olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki katılımcıların ÖZBÖM aracılığıyla öz-belirleme becerilerini kontrol grubuna göre daha yüksek oranda kazandıklarını göstermektedir. Genel eğitim müfredatına uyum sağlama değişkeninde de olumlu değişimler belirlenmiş, ancak müfredat uyarlamaları ve diğer ek desteklere gereksinim olduğu rapor edilmiştir.

Agran, Wehmeyer, Cavin ve Palmer (2010) araştırmalarında ÖZBÖM'ün zihin yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında gerçekleştirilen etkinliklere aktif katılım düzeyleri ve genel eğitim müfredatına uyum sağlama düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmişlerdir. ÖZBÖM'ün etkililiğini değerlendirmek üzere tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 14 ile 15 olan zihin yetersizliği tanılı, iki kız ve 15 yaşında olup zihin yetersizliğinin yanı sıra davranış bozukluğu da bulunan bir erkek olmak üzere toplam üç öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar için hedeflenen beceriler topluluk karşısında konuşma yapma, sorulan soruları yanıtlama ve yiyecek hazırlama becerileridir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların tamamının kendileri için hedeflenen

becerileri ÖZBÖM aracılığıyla kazandıklarını ve çalışma bittikten bir, iki ve beş hafta sonra da kazandıkları becerileri sürdürdüklerini göstermektedir.

Kim ve Park (2012) çalışmalarında aile katılımlı ÖZBÖM uygulamasının yetersizlik tanısının yanı sıra davranış problemleri de olan öğrencilerin akademik becerileri ve hedefe ulaşma becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma deneysel desenle yürütülen bir çalışmadır. Araştırmaya 12'si deney grubunda 12'si de kontrol grubunda olmak üzere yetersizliği ve davranış problemi olan 24 öğrenci katılmıştır. Deney grubundaki katılımcıların yedisi erkek, beşi kız olup 10 tanesinin zihin yetersizliği, iki tanesinin ise OSB tanısı bulunmaktadır. Kontrol grubundaki katılımcıların ise dokuzu erkek üçü kızdır ve 10'unun zihin yetersizliği ikisinin OSB tanısı bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla hem akademik becerilerde hem de hedefe ulaşma becerisinde daha yüksek düzeyde beceri sergilediklerini göstermektedir.

Mazzotti, Test ve Wood 2012 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ÖZBÖM'ün katılımcıların davranış problemleri ve ÖZBÖM süreci hakkındaki bilgi düzeyleri üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya yaşları 10 ile 11 arasında değişen ve duygusal bozukluk tanısı olan üçü erkek birisi kız toplam dört öğrenci katılmıştır. Araştırmada ÖZBÖM'ün etkililiğini değerlendirmek üzere tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırtırmanın sonucunda dört katılımcının tamamının ÖZBÖM sayesinde davranış problemlerinin azaldığı ve ÖZBÖM hakkındaki bilgi düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. İzleme sonuçları incelendiğinde katılımcılarının üçünün araştırma sona erdikten üç hafta sonra da ÖZBÖM hakkındaki bilgi düzeylerini korudukları ve davranış problemlerindeki azalmanın devam ettiği görülmektedir. Bir katılımcının ise izleme aşamasında ÖZBÖM ile ilgili öğrendiği becerileri ve davranış problemlerinde elde ettiği düşük düzeyi sadece bir hafta koruyabildiği belirlenmiştir.

Mazzotti, Wood, Test ve Fowler 2012 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada bilgisayar destekli ÖZBÖM'ün öğrencilerin problem davranışlarıyla ÖZBÖM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları yetersizlik tanılarının yanı sıra davranış problemleri de bulunan 10 yaşında iki erkek bir kız öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni öğrencilerin ÖZBÖM hakındaki bilgi düzeyleri ve ÖZBÖM'ün içeriğinde yer alan üç temel alandaki (hedef belirleme, plan hazırlama, hedefini gözden geçirme)

sorulara verdikleri doğru yanıt düzeyleridir. Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni ise öğrencilerin sahip oldukları davranış problemlerinin (öğretmen ders anlatırken konuşma, sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıtma, sıraları itme, arkadaşlarına nesne fırlatma vb.) düzeyidir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların üçünün de ÖZBÖM uygulaması sonucunda ÖZBÖM'e ilişkin bilgi ve uygulama düzeylerinin arttığını, bununla birlikte davranış problemlerinin azaldığını göstermektedir.

Shogren ve meslektaşları 2012 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ÖZBÖM'ün zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan çocukların genel eğitim müfredatına uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan akademik ve geçiş becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma rastsal grup kontrol deseninin çoğaltmalı yinelenmesi kullanılarak uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunun %30'u zihin yetersizliği olan öğrenciler, %70'i öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmak üzere toplam 312 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde daha fazla geliştiği, ancak geçişle ilgili becerilerde herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Wehmeyer ve meslektaşları 2012 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada zihin yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan katılımcıların öz-belirleme beceri düzeyleri üzerinde ÖZBÖM uygulamasının etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada uyarlanmış eşdeğer kontrol grubu tasarımlı rastsal deney-kontrol grubu modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu üç ayrı eyaletten 20 ayrı okul bölgesinde eğitim gören 94'ü zihin yetersizliği ve 218'i öğrenme güçlüğü tanısı bulunan toplam 312 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 13 ile 21 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların 175 tanesi erkek, 137 tanesi kız öğrencidir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde öz-belirleme beceri düzeyine ulaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar yetersizlik türleri açısından analiz edildiğinde ÖZBÖM uygulanan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ÖZBÖM uygulanan ve zihin yetersizliği olan öğrencilere oranla öz-belirleme becerisini daha yüksek düzeyde gerçekleştirebilir duruma geldikleri görülmüştür.

Cote ve meslektaşları 2014 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ÖZBÖM'ün OSB olan katılımcıların problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası

çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. İkisi erkek, birisi kız olan katılımcıların tamamı OSB tanısına sahip olup yaş aralıkları 9 ile 11 arasında değişmektedir. Katılımcıların hedef becerileri yönergeleri izleme, etkinliğe katılma ve verilen göreve odaklanmadır. Araştırmada ÖZBÖM Öğretmen Kılavuzu Erken Eğitim Versiyonu (Palmer ve Wehmeyer, 2002) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcıların tümünün ÖZBÖM aracılığıyla kendileri için hedeflenen becerileri edindiklerini göstermektedir. Çalışma sona erdikten bir süre sonra gerçekleştirilen ikişer izleme oturumunda da katılımcıların tamamının kazandıkları becerileri belli bir süre geçse de sürdürdükleri belirlenmiştir.

Kelly ve Shogren (2014) araştırmalarında duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin etkinlikle ilgili olma ve olmama becerileri üzerinde ÖZBÖM'ün etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları yaşları 14 ile 16 arasında olan ve duygu/davranış bozukluğu tanısı bulunan dört erkek öğrencidir. Araştırmada ÖZBÖM'ün etkinlikle ilgili olma ve olmama becerileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ÖZBÖM'ün uygulanmasıyla katılımcıların tümünün etkinlikle ilgili olma beceri düzeylerinin arttığı, etkinlikle ilgilenmeme düzeylerinin ise azaldığı belirlenmiştir. Katılımcılar araştırma bittikten bir süre sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da etkinlikle ilgili olma ve olmama becerilerinin her ikisinde de aynı yönde bir eğilim göstermişlerdir. Ayrıca farklı bir sınıfta da etkinlikle ilgili olma ve olmama becerilerini aynı düzeyde genelleyebildikleri belirlenmiştir.

Raley, Shogren ve McDonald 2018 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada kaynaştırma uygulamaları kapsamında genel eğitim sınıfında eğitim alan ve ÖZBÖM'ün kullanılmasının yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin hedef belirleme ve öz-belirleme becerileri üzerindeki etkilerini incelenmişlerdir. Çalışmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin genel eğitim müfredatındaki akademik hedeflere ulaşmalarında ÖZBÖM'ün kendilerine yardımcı olma durumuyla ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmada yarı deneysel desenler arasında yer alan tek grup ön-test son-test modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 14 ile 16 arasında değişen, herhangi bir yetersizliği bulunmayan 29 öğrenci, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozıukluğu bulunan iki öğrenci, fiziksel yetersizliği olan bir öğrenci, görme yetersizliği olan bir öğrenci ve çoklu yetersizliği olan bir öğrenci olmak üzere toplam 34 öğrenci

oluşturmuştur. Katılımcıların 22'si erkek, 12'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ÖZBÖM'ün sınıf çapında tüm çocukların öz-belirleme ve hedef belirleme becerilerinde anlamlı düzeyde artışlar yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler ÖZBÖM'ün genel eğitim müfredaındaki akademik amaçlara ulaşmada yararlı olduğunu, ÖZBÖM'ün sadece sınıf temelinde değil gerekli uyarlamalar yapıldığında okul çapında da uygulanabileceğini belirtmişlerdir.

Shogren ve meslektaşları 2018 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada ÖZBÖM uygulamasının tek başına kullanılmasıyla ÖZBÖM uygulamasının "Kimin Geleceği?" (Whose Future Is It?) projesiyle birlikte kullanılmasının öz-belirleme ve hedefe ulaşma becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmışlardır. "Kimin Geleceği" projesi (Wehmeyer ve Palmer, 2011), öğretmenlere geçiş planlama sürecinde öğrencilere öz-belirleme becerilerinin nasıl öğretileceğine ilişkin rehberlik edecek bir müfredat hazırlamak amacıyla geliştirilen bir projedir. Araştırmaya yaşları 10 ile 21 arasında bulunan 205'i erkek, 99'u kız ve 36'sının cinsiyet bilgisinin bulunmadığı toplam 340 öğrenci katılmıştır. ÖZBÖM'ün tek başına uygulandığı grupta 101'i erkek, 44'ü kız ve 28'inin cinsiyet bilgisi bulunmayan toplam 173 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yetersizlik grupları incelendiğinde en fazla OSB tanısı olan öğrencinin yer aldığı belirlenmiştir. ÖZBÖM ile birlikte "Kimin Geleceği" projesinin uygulandığı grupta ise 104'ü erkek, 55'i kız ve 8sekizi cinsiyet bilgisine ulaşılamayan toplam 167 öğrenci yer almaktadır. Bu grupta da yetersizlik gruplarından en fazla OSB olan öğrenciler yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde her iki gruptaki öğrencilerin de öz-belirleme ve hedefe ulaşma becerilerinde kendileri için belirlenen ölçüte ulaştıkları, ancak ÖZBÖM'ün "Kimin Geleceği" projesiyle birlikte uygulandığı grupta etkililik ve verimlilik açısından daha yüksek düzeyde sonuçların elde edildiği belirlenmiştir.

Shogren ve meslektaşları (2019) eyalet çapında uygulanan ÖZBÖM uygulamasının bir yıl sonundaki etkilerini ortaya çıkarmak üzere boylamsal bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın katılımcı grubunu Rhode Island'da bulunan 21 okul bölgesinden orta veya ağır düzeyde zihin yetersizliği bulunan 184 öğrenci ve 40 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin 63 tanesinin erkek, 30 tanesinin kız olduğu rapor edilirken 91 tanesinin cinsiyet bilgilerinin bulunmadığı belirtilmiştir. Katılımcıların 25 tanesinin OSB, 11 tanesinin çoklu yetersizlik, beş tanesinin öğrenme güçlüğü, iki tanesinin işitme yetersizliği, iki tanesinin diğer yetersizlik gruplarında olduğu ve birinin de duygu ve davranış bozukluğunun olduğu belirtilmiştir. Araştırmada ÖZBÖM'ün

uygulandığı bir yıllık süre içerisinde özel eğitim öğretmenlerinin ÖZBÖM'ü uygulama güvenirlikleriyle yetersizliği olan öğrencilerin bilgi/beceri düzeylerinin gelişimi ve iş yaşamına entegre olabileceklerine yönelik inançları değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen bir yıllık boylamsal araştırmanın sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin ÖZBÖM'ü yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulayabildikleri ve öğrencilerin eğitimsel amaçlara ulaşmasıyla öz-belirleme becerilerini kullanma düzeylerini attırdıkları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları ayrıca ÖZBÖM'ün okul, okul bölgesi veya eyalet çapında etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermiştir.

Farid, Indianti ve Singgih (2020) çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan bir bireyin sosyal problem çözme becerileri üzerinde ÖZBÖM'ün etkililiğini değerlendirmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmada tek-denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcısı 14 yaşında öğrenme güçlüğü olan bir erkek öğrencidir. Süreçte öğrencinin çalışmaya başlamadan önce aldığı ÖZBÖM puanıyla öğretim bittikten sonra ölçülen ÖZBÖM puanı karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencinin ÖZBÖM aracılığıyla sosyal problem çözme davranışını hedeflenen ölçütü karşılayarak kazandığı belirlenmiştir. Çalışma bittikten bir hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumunda katılımcının kazandığı sosyal problem çözme davranışını sürdürebildiği belirlenmiştir.

Raley ve meslektaşları 2020 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada genel eğitim matematik sınıflarında eğitim gören öğrencilerin hedefe ulaşma ve öz-belirleme becerileri üzerinde ÖZBÖM'ün etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada bir yıl boyunca ÖZBÖM uygulanan öğrencilerin öz-belirleme ve hedefe ulaşma becerilerinde meydana gelen değişiklikleri incelemek için çok düzeyli doğrusal modelleme deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını yaşları 13 ile 18 arasında değişen 42'si erkek 36'sı kız ve üçü de cinsiyet bilgilerine ulaşılamayan toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların 78'inin herhangi bir yetersizlik durumu bulunmazken birisinin öğrenme güçlüğü, birisinin işitme yetersizliği ve birisinin de gelişimsel yetersizliği bulunmaktadır. Araştırmanın bulguları, ÖZBÖM'ün öğrencilerin öz-belirleme becerileri üzerinde küçük, ancak olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca daha yüksek bir hedefe ulaşan öğrencilerin çalışmanın sonunda daha yüksek öz-belirleme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir.

ÖZBÖM'ün kullanıldığı son 20 yılda gerçekleştirilen ve belirlenen ölçütlere göre elde edilen araştırmaların gerçekleştirildiği ortamlar incelendiğinde üç araştırmada

(Agran, Blanchard ve Wehmeyer, 2000; Agran vd., 2002; Wehmeyer vd., 2006) katılımcılar için hedeflenen beceriler, becerilerin gerçekleştirildiği doğal ortamlarda çalışılmıştır. 22 araştırmada hedef becerilerin çalışılması (örn., Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005; Cote vd., 2014; Kelly ve Shogren, 2014; Kim ve Park, 2012; Lee vd., 2008; Mazzotti, Test ve Wood, 2012; Shogren vd., 2012; Wehmeyer vd., 2012) katılımcıların eğitimleri sırasında belirli zaman dilimlerinde, okulun çeşitli bölümleri, sınıf, kaynak oda gibi yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Bir araştırmada (Agran ve Wehmeyer, 2000) becerilerin bir bölümü yapılandırılmış bir bölümü ise doğal ortamlarda öğretilirken bir araştırmada da (Palmer ve Wehmeyer, 2003) araştırmanın hangi ortamlarda gerçekleştirildiği belirtilmemiştir.

Araştırmaların katılımcı grupları incelendiğinde içerisinde OSB ile birlikte farklı yetersizlik gruplarının yer aldığı (zihin yetersizliği, duygu ve davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü, fiziksel yetersizlik vb.) beş araştırmanın (örn., Agran vd., 2001; Shogren vd., 2018); OSB dışında diğer yetersizlik gruplarıyla çalışılan 20 araştırmanın (örn., Agran ve Wehmeyer, 2000; Agran vd., 2002; Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005; Raley, Shogren ve McDonald, 2018; Raley vd., 2020; Wehmeyer vd., 2012) yürütüldüğü görülmektedir. Yalnızca OSB olan katılımcılarla yürütülen bir araştırma (Cote vd., 2014) bulunmaktadır.

Katılımcıların yaş grupları incelendiğinde 0-9 yaş aralığındaki katılımcılarla üç araştırmanın (Cote vd., 2014; Mazzotti vd., 2012; Palmer ve Wehmeyer, 2003) yürütüldüğü görülmektedir. 10-20 yaş arasındaki bireylerle gerçekleştirilen 19 araştırma (Örn. Agran vd., 2002, Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005; Cote vd., 2014; Farid, Indianti ve Singgih, 2020; Kelly ve Shogren, 2014; Wehmeyer vd., 2012), 20 yaş üzerindeki bireylerle bir araştırma (Devlin, 2008) bulunmaktadır. Dört araştırmada ise (Kim ve Park, 2012; Lee vd., 2008; Raley vd., 2020; Shogren vd., 2019) yaş aralığı belirtilmemiştir.

İncelenen araştırmaların 16 tanesinde izleme oturumu (örn., Agran vd., 2001; Farid, Indianti ve Singgih, 2020; Kelly ve Shogren, 2014; Mazzotti, Test ve Wood, 2012) planlanırken 11 tanesinde (örn., Kim ve Park, 2012; Palmer ve Wehmeyer, 2003; Palmer vd., 2004; Raley vd., 2020; Shogren vd., 2012; Wehmeyer vd., 2012) izleme oturumlarına yer verilmemiştir. İzleme oturumu gerçekleştirilen araştırmaların bir tanesinde (Farid, Idiantive ve Singgih, 2020) uygulama sona erdikten 1 hafta sonra, birinde (Agran vd., 2002) sekiz gün sonra, birinde 1. ve 3. haftalarda (Benitez, Lattimore ve Wehmeyer,

2005), dördünde (Agran vd., 2001; Agran vd., 2002; Mazzotti, Test ve Wood, 2012; Mazzotti vd., 2012) üç hafta sonra, dördünde (Agran, Blanchard ve Wehmeyer, 2000; Agran vd., 2010; Cote vd., 2014; Mc-Glashing-Johnson vd, 2003) sekiz hafta sonra izleme oturumlarının gerçekleştirildiği görülmüştür. İki araştırmada ise (Agran vd., 2006; Devlin, 2008) izleme oturumlarının ne zaman gerçekleştirildiği belirtilmemiştir. Araştırmaların genelleme oturumlarına bakıldığında ise gerçekleştirilen araştırmaların hiçbirinde genelleme oturumunun planlanmadığı görülmüştür.

Araştırmaların sosyal geçerlik verilerine bakıldığında yedi araştırmada (örn., Mazzotti, Test ve Wood, 2012; Mazzotti vd., 2012) öğretmen ve öğrencilerden, altı araştırmada (örn., McGlashing-Johnson vd., 2003; Raley, Shogren ve McDonald, 2018) öğrencilerden, iki araştırmada (Cote vd., 2014; Farid, Indianti ve Singgih, 2020) öğretmen ve ebeveynlerden, bir araştırmada (Devlin, 2008) iş koçu ve danışmanlardan, iki araştırmada (Cote vd., 2014; Farid, Indianti ve Singgih, 2020) öğretmen, ebeveyn ve öğrencilerden, bir araştırmada ise öğrencilerden (Kim ve Park, 2012) veri toplandığı görülmüştür. Dokuz araştırmada ise (örn., Palmer ve Wehmeyer, 2003; Palmer vd., 2004; Wehmeyer vd., 2012) sosyal geçerlik verisi toplanmamıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların 15'inde (örn., Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005; Cote vd., 2014; Devlin, 2008; McGalshing-Johnson vd., 2003) veriler öznel değerlendirme yoluyla toplanırken yalnızca ikisinde (Mazzotti, Test ve Wood, 2012; Mazzotti vd., 2012) sosyal karşılaştırma yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Araştırmalar incelendiğinde OSB ve diğer yetersizlik gruplarındaki ilkokul, lise ve bağımsız yaşama geçiş dönemlerindeki katılımcılarla hem yapılandırılmış hem de gerçek öğretim ortamlarında ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerinin çalışıldığı görülmüştür. Buna ek olarak katılımcıların öğrendikleri becerileri öğretim tamamlandıktan belirli süre sonra da sürdürebildikleri gözlenmiştir. Ayrıca sosyal geçerlik verisi toplanan araştırmaların bulguları ÖZBÖM'ün öz-belirleme becerilerinin öğretiminde hem katılımcılar hem de yakın çevreleri açısından olumlu olduğunu göstermiştir. İncelenen araştırmalara ilişkin bilgiler Ek-1'de yer almaktadır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, katılımcılar, araştırmaya katkı sağlayanlar, araç-gereçler, ortam ve deney sürecinden söz edilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modelinin katılımcılarla yinelenmesi kullanılarak her katılımcıyla bağımsız yaşam becerileri gerçekleştirilirken öz-belirleme becerilerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Çoklu başlama modeli, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla bağımlı değişken üzerinde değerlendirmeyi amaçlayan ve sıkça kullanılan araştırma modellerinden birisidir (Alberto ve Troutman, 1995, s.167; Gast ve Ledford, 2014, s. 239; Tekin-İftar, 2018, s.182; Tawney ve Gast, 1984, s. 34). Çoklu başlama modellerinde karşılaştırma üç farklı bağımlı değişkende ve her birinde sırayla ard zamanlı olarak gerçekleştirilir (Tekin-İftar, 2014, s. 182). Davranışlar arası çoklu başlama modelinde işlevsel olarak birbirinden bağımsız ve ancak aynı süreçler kullanıldığında değişebileceği düşünülen hedef davranışlar/beceriler seçilir. Davranışlar arası çoklu başlama modeli de diğer çoklu başlama modellerinde olduğu gibi başlama düzeyi (A) ve uygulama evresi (B) olmak üzere iki evreden oluşur. Başlama düzeyi evresinde, hedeflenen tüm beceriler eşzamanlı olarak ve kararlılık elde edilinceye kadar toplanır. Kararlı veri elde edildikten sonra ilk hedef becerinin öğretimine başlanır. Bu arada diğer hedef beceriler için başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilir. Uygulama evresinde birinci hedef beceride ölçüt karşılanınca ikinci hedef becerinin uygulama evresi başlatılır. Bu süreç tüm hedef beceriler için uygulama süreci tamamlanıncaya kadar sürdürülür (Alberto ve Troutman, 1995, s.169; Gast ve Ledford, 2014, s. 239; Tekin-İftar, 2014, s. 182; Tawney ve Gast, 1984, s. 231).

Bu araştırmada deneysel kontrol yalnızca ÖZBÖM'ün uygulanmaya başlandığı becerinin veri düzeyinde değişiklik olması ve henüz uygulamanın başlatılmadığı becerilerin veri düzeylerinde değişiklik olmaması, diğer becerilerde de uygulama gerçekleştirildikçe verilerin düzeyinde benzer değişikliklerin ard-zamanlı olarak gerçekleşmesiyle kurulmuştur.

3.2. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni OSB olan genç yetişkinlerin daha bağımsız ve kaliteli bir yaşam sürmeleri ve toplumsal yaşam içerisinde kendilerine yeten bireyler olmaları için gerekli olan öz-belirleme becerileridir. Söz konusu öz-belirleme becerileri ÖZBÖM içerisinde öğretilmesi planlanan "karar verme, seçim yapma, hedef belirleme, hedefe ulaşmak için planlama yapma, hedefi gerçekleştirirken karşılaşılan problemlere çözüm üretme, kendini izleme ve değerlendirme, hedefe ulaşma" becerileridir. Katılımcıların söz konusu öz-belirleme becerilerine gereksinimlerinin olup olmadığını belirlemek amacıyla "Öz-Belirleme Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi Katılımcı Formu" (Ek-2) ve Öz-Belirleme Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi-Ebeveyn Formu" (Ek-3) kullanılmıştır. Buna ek olarak her katılımcıyla yinelenmesi planlanan öz-belirleme becerileri öğretilirken her yineleme sırasında farklı bağımsız yaşam becerilerinin sergilenmesi beklenmiştir. Bu becerileri belirleyebilmek için "Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi-Katılımcı Formu" (Ek-4) ve "Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi-Ebeveyn Formu" (Ek-5) kullanılmıştır. Bu formlardan elde edilen verilere göre hem katılımcıdan hem de ebeveynden en yüksek puanı alan bağımsız yaşam becerileri puan sıralamasına uygun olarak birinci, ikinci ve üçüncü olarak sıralanmıştır. Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci nedeniyle Bağımsız Yaşam Becerileri Kontrol Listesi'nde yer alan ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen bazı beceriler katılımcı ve araştırmacının sağlık durumu göz önünde bulundurularak ne yazık ki değerlendirme dışında bırakılmak durumunda kalınmıştır.

Buna göre *birinci katılımcı için* belirlenen bağımsız yaşam becerileri sırasıyla çamaşır makinesinde çamaşır yıkama, e-posta gönderme ve evden çıkarken güvenlik önlemlerini alma; *ikinci katılımcı için* elektrik süpürgesi kullanma, pilav yapma ve marketten online alışveriş yapma; *üçüncü katılımcı için* ise temizlik ve paspas setiyle yer silme, marketten alışveriş yapma ve bankamatikten para çekme becerileridir.

3.3. Bağımsız Değişken

Araştırmada OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin öğretmek amacıyla bağımsız değişken olarak ÖZBÖM kullanılmıştır. ÖZBÖM bireyin bireyselleştirilmiş eğitim ya da geçiş planına aktif katılımını sağlayan, öğrenci merkezli öğrenmeyi benimseyen, bununla birlikte bireye bağımsız olarak problem çözme ve hedef belirleme gibi becerilerin kazandırılmasını sağlayan, kanıt temelli ve çok bileşenli bir

öğretim modelidir (Shogren vd., 2019, s. 5; Wehmeyer vd., 2000, s. 575). ÖZBÖM öğretmenlerin öğrencilerinin öğretimsel amaçlarını takip etmeleri için eylemlerini kendiliğinden yönetmelerini ve kendi kendilerini düzenlemelerini sağlamaları için kullanılan bir modeldir (Shogren vd. 2017, s. 6). Başka bir deyişle hedef belirleme ve bu hedefi sürdürme sürecine katılarak hedeflerine yönelik eylemlerde bulunurken öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözerek öğrenmelerini aktif olarak yönlendirmelerini sağlamak için tasarlanmış bir eğitim modelidir (Shogren vd. 2019, s. 3; Wehmeyer vd., 2000, s. 575).

3.4. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları OSB olan genç yetişkinler ve bu bireylerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. İlerleyen başlıklarda katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. OSB olan genç yetişkinler

Araştırmanın katılımcıları OSB tanılı, 15-17 yaş aralığında, bağımsız yaşama geçiş döneminde olan ve araştırmada gerçekleştirilmesi hedeflenen bağımsız yaşam becerilerini tipik gelişen akranlarının ve yetersizlik grubunun gerçekleştirdiği ortalama düzeyde gerçekleştirebilen dört katılımcıdır. Araştırmaya başlamadan önce tüm ebeveynlerden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmelerine ilişkin "Katılımcı Onay Formu'nu (Ek-6) okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Bu araştırmada öğretilmesi hedeflenen beceriler diğer zincirleme becerilere kıyasla görece bilişsel süreçleri daha aktif biçimde kullanmayı gerektiren becerilerdir. Bu nedenle araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinlerin erken çocukluk döneminden itibaren yoğun bir özel eğitim desteği aldıkları araştırmacı tarafından bilinerek ve ebeveynlerinden alınan bilgilerle onaylandıktan sonra önkoşul becerilerin değerlendirilmesine geçilmiştir. Ön koşul beceriler değerlendirilirken "Ön Koşul Becerileri Değerlendirme Formu" (Ek-7) kullanılmıştır. Katılımcılarda aranan önkoşul özellikler ve bu özelliklerin nasıl ölçüldüğü izleyen paragraflarda yer almaktadır:

a. ***Üniversite ve devlet hastanesinin ya da özel bir hastanenin ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından alınmış OSB tanısına sahip olduklarına ilişkin bir rapora sahip olma:*** Çalışmaya katılan bireylerin OSB tanısı aldıklarına ilişkin bir rapora sahip olup olmadıklarını belirlemek için aileleriyle görüşülerek tanıya ilişkin raporlarının bir nüshası incelenmiştir.

b. ***Araştırmada öğretilecek öz-belirleme becerilerini tek başına gerçekleştirebilecek (15-20 yaş aralığında) yaş grubunda olma:*** Araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinlerin kimlik belgelerine bakılarak biyolojik yaşları öğrenilmiş ve kayıt edilmiştir.

c. ***Öğretilecek olan öz-belirleme becerilerine ilişkin önceden ya da hâlihazırda bir öğretim almamış olma ve öğretilmesi hedeflenen becerileri yerine getiremiyor olma:*** Katılımcıların kendileri için belirlenen öz-belirleme becerileriyle ilgili daha önce herhangi bir öğretim alıp almadıklarına ilişkin aileleriyle ve öğretmenleriyle görüşülerek bilgi alınmıştır.

d. ***Öğretilecek olan bağımsız yaşam becerilerine ilişkin önceden ya da hâlihazırda bir öğretim almamış olma ve öğretilmesi hedeflenen becerileri yerine getiremiyor olma:*** Katılımcılarla becerilerin gerçekleştirileceği ortamlara gidilerek hedef davranışlar için kendilerine fırsat sunulmuştur. Bireylerin bağımsız yaşam becerilerine ilişkin performansları gözlenerek kayıt edilmiştir.

e. ***Üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlama ve yerine getirme:*** Katılımcı bireylerin üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlama ve yerine getirme davranışını belirlemek amacıyla katılımcı bireylere üç, dört ve beş kelimeden oluşan yönergeler (örn., "Sehpa üzerindeki anahtarı al ve çantana koy.", "Poşetteki malzemeleri dolabın ikinci rafına diz.", "Salon kapısını kapatıp anahtarını bana getir." vb.) sunulmuştur. Bireylerin performansı gözlenerek kayıt edilmiştir.

f. ***Okuma, okuduğunu anlama ve soruları sözlü ve yazılı olarak yanıtlama becerilerine sahip olma:*** Katılımcı bireylerin okuma becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla bireylere bilgisayarla yazılmış toplam sekiz cümle ve 40 kelimeden oluşan bir okuma metni verilmiştir. Bireylerden metni okuması istenmiş, okuduğunu anlama ve yazma becerisine sahip olup olmadığını anlamak için metinle ilişkili "Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Niçin ve Kim (5N1K)" sorularının yanıtlarını sözlü ve yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir.

g. ***Kendisine soru sorma ve yanıtlama:*** Katılımcı bireylerin kendilerine soru sormaları ve yanıtlamaları için yanıtlarını bildikleri beş soruyu kendilerine sorarak yanıtlamaları istenmiştir. OSB olan bireylere ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. *OSB olan genç yetişkinlere ilişkin bilgiler*

Katılımcılar	Kod Adı	Tanı	Cinsiyet	Yaş
Pilot Katılımcı	Berk	OSB	Erkek	15
1. Katılımcı	Uğur	OSB	Erkek	16
2. Katılımcı	Emre	OSB	Erkek	17
3. Katılımcı	Can	OSB	Erkek	15

Araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinlere ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır. Berk 15 yaşındadır. Bir üniversite hastanesinden OSB tanısı almıştır ve epilepsi hastalığına sahiptir. OSB olan bireylerin eğitim gördüğü bir ortaokuldan mezun olmuştur. Berk fiziksel gelişim olarak tipik gelişen akranlarına benzer özellikler gösterir. Berk'in büyük ve küçük kas becerileri tipik gelişen akranlarıyla aynı düzeydedir. Berk tanıdığı kimselerle iletişim başlatır ve sürdürür. Üç kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Bilgisayar ya da elle yazılmış en az sekiz cümle ve 40 kelimeden oluşan bir metni okur, anlatması istendiğinde anlatır ve yazar. Metinle ilişkili "Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Niçin ve Kim (5N1K)" sorularını sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Berk kendisine sorular sorar ve yanıtını bildiği soruları yanıtlar, yanıtını bilmediği sorularla ilgili fikir yürütebilir. Berk daha önce öz-belirleme becerilerine ilişkin sistematik bir öğretim almamıştır. Berk bu araştırmanın pilot uygulama bölümünde yer almış ve kendisiyle ÖZBÖM'de yer alan sorularla birlikte bağımsız yaşam becerilerinden "ütü yapma becerisi" çalışılmıştır.

Uğur 17 yaşındadır. Bir üniversite hastanesinden OSB tanısı almıştır. Tipik gelişen bireylerin eğitim gördüğü bir lisede 1. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Uğur aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine, müzik okuluna ve yüzme kursuna devam etmektedir. Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada dört saat, müzik okulu ve yüzme kursundan haftada ikişer saat bireysel eğitimler almaktadır. Uğur'un fiziksel gelişimi tipik gelişen akranlarına benzer durumdadır. Büyük ve küçük kas becerilerini bağımsız olarak yerine getirir. Tanıdığı kimselerle iletişim başlatır ve sürdürür. Üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Bilgisayar ya da elle yazılmış en az sekiz cümle ve 40 kelimeden oluşan bir metni okur, anlatması istendiğinde genel olarak anlatır ve yazar. Ayrıca metinle ilişkili "Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Niçin ve Kim (5N1K)" sorularını sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Uğur kendisine sorular sorar ve yanıtını bildiği soruları yanıtlar, yanıtını bilmediği sorularla

ilgili fikir yürütebilir. Uğur daha önce öz-belirleme becerilerine ilişkin sistematik bir öğretim almamıştır. Uğur bu araştırmanın birinci katılımcısıdır. Kendisiyle ÖZBÖM'de yer alan sorularla birlikte bağımsız yaşam becerilerinden "çamaşır makinesinde çamaşır yıkama, e-posta gönderme ve evden çıkarken güvenlik önlemleri alma" becerileri çalışılmıştır.

Emre 15 yaşındadır. Bir üniversite hastanesinden OSB tanısı almıştır. Tipik gelişen akranlarının öğrenim gördüğü bir özel okulda 11. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Emre aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada iki saat bireysel eğitim almaktadır. Emre'nin fiziksel gelişimi tipik gelişen akranlarına yakın düzeydedir. Emre'nin büyük ve küçük kas becerileri akranlarıyla aynı düzeydedir. Emre tanıdığı kimselerle iletişim başlatır ve sürdürür. Üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Bilgisayar ya da elle yazılmış en az sekiz cümle ve 40 kelimeden oluşan bir metni okur, anlatması istendiğinde genel olarak anlatır ve yazar. Ayrıca metinle ilişkili "Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Niçin ve Kim (5N1K)" sorularını sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Emre kendisine sorular sorar ve yanıtını bildiği soruları yanıtlar, yanıtını bilmediği sorularla ilgili fikir yürütebilir. Emre daha önce öz-belirleme becerilerine ilişkin sistematik bir öğretim almamıştır. Emre bu araştırmanın ikinci katılımcısıdır. Kendisiyle ÖZBÖM'de yer alan sorularla birlikte bağımsız yaşam becerilerinden "elektrik süpürgesi kullanma, pilav yapma ve marketten online sipariş verme" becerileri çalışılmıştır.

Can 15 yaşındadır. Bir üniversite hastanesinden OSB tanısı almıştır. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitim gördüğü bir mesleki eğitim merkezinde 1. sınıfa devam eden bir öğrencidir. Can aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine ve haftada 2 saat müzik okuluna devam etmektedir. Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden haftada dört saat bireysel eğitimler almaktadır. Can'ın fiziksel gelişimi tipik gelişen akranlarına benzer durumdadır. Büyük ve küçük kas becerilerini bağımsız olarak yerine getirir. Tanıdığı kimselerle iletişim başlatır ve sürdürür. Üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlar ve yerine getirir. Bilgisayar ya da elle yazılmış en az sekiz cümle ve 40 kelimeden oluşan bir metni okur, anlatması istendiğinde genel olarak anlatır ve yazar. Ayrıca metinle ilişkili "Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Niçin ve Kim (5N1K)" sorularını sözlü ve yazılı olarak yanıtlar. Can kendisine sorular sorar ve yanıtını bildiği soruları yanıtlar, yanıtını bilmediği sorularla ilgili fikir yürütebilir. Can daha önce öz-belirleme becerilerine ilişkin sistematik bir öğretim almamıştır. Can bu

araştırmanın üçüncü katılımcısıdır. Kendisiyle ÖZBÖM'de yer alan sorularla birlikte bağımsız yaşam becerilerinden "temizlik ve paspas setiyle yer silme, marketten alışveriş yapma ve bankamatikten para çekme" becerileri çalışılmıştır.

3.4.2. OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynleri

Araştırmanın tüm aşamalarında pilot çalışma da dâhil olmak üzere OSB olan çocuğa sahip toplam dört ebeveynle (üç anne ve bir baba) çalışılmıştır. Ebeveynlerden önkoşul özellik olarak çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmeleri, kendilerinden istendiğinde çalışmada öğretilmesi ve sergilenmesi beklenen becerilere ilişkin kontrol listelerini doldurmaları ve öğretim sürecinin başında, sırasında ve sonrasında sosyal geçerlik verisi için yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılmaları beklenmiştir. OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *OSB olan genç yetişkinlerin ebevynlerine ilişkin bilgiler*

Katılımcılar	Kod Adı	Yaş	Cinsiyet
Pilot ebeveyn	Nur	60	Kadın
1. Ebeveyn	Murat	53	Erkek
2. Ebeveyn	Nesrin	40	Kadın
3. Ebeveyn	Figen	42	Kadın

Araştırmaya başlamadan önce tüm ebeveynlerden araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmelerine ilişkin "Ebeveyn Onay Formu"nu (Ek-8) okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Buna ek olarak sosyal geçerlik görüşmeleri öncesinde de kendilerinden ayrıca sözlü izinler alınmıştır.

3.5. Araştırmaya Katkı Sağlayan Kişiler

Bu araştırmaya katkı sağlayan kişiler araştırmacı ve gözlemcidir. Aşağıda bu kişilere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. Araştırmacı

Araştırmacı, özel eğitimde zihin engellilerin eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir. Halen özel eğitimde zihin engellilerin eğitimi alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı lisans programından mezun olduktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilk ve ortaokulların özel eğitim sınıflarında ve yetişkinliğe geçiş dönemindeki hafif düzeyde zihin yetersizliği ve OSB olan genç yetişkinlerin eğitim aldığı mesleki eğitim merkezinde dört yıl süreyle özel eğitim

öğretmeni olarak görev yapmıştır. Araştırmacı yüksek lisans tezinde bağımsız yaşama geçiş dönemindeki zihin yetersizliği olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerini öğretmiştir. Araştırmacı lisansüstü eğitiminde de bağımsız yaşam becerilerinin öğretimi, geçiş süreci ve geçiş hizmetleri, özel gereksinimli yetişkinlerle ilgili çeşitli dersler almış, OSB olan genç yetişkinlere istihdam becerilerinin kazandırıldığı bir bilimsel araştırma projesinde araştırmacı olarak görev almıştır. Araştırmacının bağımsız yaşama geçiş becerileri, zihin yetersizliği ve OSB olan genç yetişkinlere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması konusunda yayınları ve bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirileri vardır.

Araştırmacının araştırma süreci içerisindeki rolleri; (a) araştırma öncesinde katılımcıların performans özelliklerini ve bireylerin çalışmaya katılmak için uygun önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarını değerlendirerek çalışmaya katılacak bireyleri belirleme, (b) araştırmaya katılan bireyleri ve ailelerini çalışma ve öğretimi yapılacak beceriler hakkında bilgilendirme ve gerekli izinleri alma, (c) araştırma sırasında katılımcılara ÖZBÖM'ü kullanarak öz-belirleme becerilerinin öğretimini gerçekleştirme, (d) öğretim sırasında katılımcılara geribildirim sunma, (e) araştırma verilerini kayıt etme, (f) verileri grafiksel olarak analiz etme ve yorumlayarak çalışmanın etkililiğini ortaya koyma ve (g) sosyal geçerlik verilerini toplama ve yorumlama olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı doktora tez önerisi kabul edildikten sonra Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne başvurarak çalışmasını doktora tez projesine dönüşmüştür. Proje onayı geldikten sonra ise Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurarak araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Etik Kurul İzinlerini (Ek-9) almıştır. Bu araştırmada kullanılan orijinal ismiyle Self-Determination Learning Model of Instruction-Teacher Manuel olan Öz Belirleme Öğrenme Modeli-Öğretmen El Kitabı'nın bu araştırmada kullanılabilmesi ve Türkçe'ye uyarlanabilmesi için kitabın yazarları olan Prof. Dr. Michael Wehmeyer, Prof. Dr. Karrie Shogren, Doç. Dr. Kathrine Burke ve Prof. Dr. Susan Palmer'dan e-posta aracılığıyla onay ve izin almıştır (Ek-9). Araştırmacı, el kitabının Türkçe'ye çevrilmesi aşamasında üç alan uzmanından el kitabının Türkçe'ye uygunluğuna ilişkin uzman görüşü almıştır.

Araştırmacı ayrıca bu araştırmada kullanılmak üzere bağımsız yaşam becerileri ve öz-belirleme becerilerine ilişkin hem katılımcılar hem de ebeyenler için kontrol listeleri hazırlamıştır. Söz konusu kontrol listeleri hazırlanırken alanyazında daha önce yapılan sınıflandırmalar, ulusal ve uluslararası alanyazında kullanılan müfredat programları temel

almıştır. Hazırlanan kontrol listelerinin kullanılabilirliği ve araştırma sürecine uygunluğuna ilişkin 11 alan uzmanından görüş alınmıştır. Son olarak araştırmacı araştırmanın katılımcılarına araştırma sürecine ilişkin gerekli bilgileri vermiş ve katılımcılardan bu araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin onay almıştır.

3.5.2. Gözlemci

Araştırma sürecine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri ve uygulama güvenirliği verileri özel eğitimde zihin engellilerin eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden bir araştırma görevlisi tarafından toplanmıştır. Gözlemci tek-denekli araştırma ve nitel araştırma yöntemlerine ilişkin lisansüstü dersler almıştır. Güvenirlik verileri toplanmadan önce gözlemciye ÖZBÖM, öz-belirleme becerileri ve öğretim sırasında kullanılan "Öğretmen Amaçları" ve "Eğitsel Destekleri Değerlendirme Formları"nın nasıl kullanılacağına ilişkin araştırmacı tarafından ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Araştırmacı bu çalışma için gözlemci öğretim oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarda ÖZBÖM'de yer alan "Öğrenci Soruları"nın, "Öğretmen Amaçları"nın ve "Eğitsel Destekler"in nasıl ve hangi sırayla kullanıldığı ayrıntılı olarak açıklanmış ve gözlemciye ÖZBÖM'ün tipik gelişen bir bireyle kullanımına ilişkin bir örnek video izletilmiştir. Gözlemci eğitimi tamamlandıktan sonra uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması sağlanmıştır.

3.6. Araç-Gereçler

Araştırmada çalışmanın geneli için ortak olarak kullanılan araç-gereçler; Öz-Belirleme Becerilerine İlişkin Katılımcı Kontrol Listesi (Ek-2), Öz-Belirleme Becerilerine İlişkin Ebeveyn Kontrol Listesi (Ek-3), Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Katılımcı Kontrol Listesi (Ek-4), Bağımsız Yaşam Becerilerilerine İlişkin Ebeveyn Kontrol Listesi (Ek-5), Katılımcı Onay Formu (Ek-6), Ön koşul Becerileri Değerlendirme Formu (Ek-7), Ebeveyn İzin Formu (Ek-8), Etik Kurul Belgesi (Ek-9), El-Kitabının Türkçe'ye Çevrilmesi İçin Yazarlara Yollanan İzin Formu (Ek-10) Çamaşır Makinesinde Çamaşır Yıkama Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-11), E-Posta Gönderme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-12), Evden Çıkarken Güvenlik Önlemleri Alma Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-13), Elektrik Süpürgesiyle Süpürge Yapma Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-14), Pilav Yapma Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-15), Marketten Online Sipariş Verme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu

(Ek-16), Temizlik ve Paspas Setiyle Yer Silme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-17), Marketten Alışveriş Yapma Silme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-18), Bankamatikten Para Çekme Becerisi Ön-Test ve Son-Test Veri Toplama Formu (Ek-19), Uygulama Öncesi Katılımcı Sosyal Geçerlik Formu (Ek-20), Uygulama Öncesi Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (Ek-21), ÖZBÖM Ön Görüşme Oturumu Formu (Ek-22), Uygulama Sırası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (Ek-23), ÖZBÖM 1., 2. ve 3. Öğrenci Soruları Aşama Formu (Ek-24, Ek-25, Ek-26), ÖZBÖM Öğretmen Soruları ve Eğitsel Destekler Değerlendirme Formu (Ek-27, Ek-28, Ek-29), Uygulama Sonrası Katılımcı Sosyal Geçerlik Formu (Ek-30), Uygulama Sonrası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu (Ek-31), Başlama Düzeyi, Öğretim, Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu (Ek-32, Ek-33, Ek-34), ÖZBÖM 1., 2, ve 3. Aşama Öğrenci Soruları (Ek-35, Ek-36, Ek-37), video kamera, ses kayıt cihazı, harici bellek ve maskedir.

Sıralanan araç-gereçlere ek olarak birinci katılımcıyla çalışılan bağımsız yaşam becerilerinden *çamaşır makinesi kullanarak çamaşır yıkama* becerisinin öğretimi için çamaşır makinesi, toz deterjan, farklı renklerde kirli çamaşırlar, yumuşatıcı ve çamaşır sepeti gibi araç-gereçler kullanılmıştır. *E-posta gönderme* becerisi için kullanılan araç-gereçler dizüstü bilgisayar, internet bağlantısı, ekte gönderilecek Word dosyası ya da PowerPoint sunumu, e-posta metni ve gönderilecek adresin bulunduğu kâğıttır. Son olarak e*vden çıkarken güvenlik önlemlerini alma* becerisi için kullanılan araç-gereçler ev anahtarı, cep telefonu ve cüzdandır.

İkinci katılımcıyla çalışılan bağımsız yaşam becerilerinden *elektrik süpürgesi kullanma* becerisinin öğretimi için kullanılan araç-gereçler elektrik süpürgesi ve halı; pilav yapma becerisi çalışılırken kullanılan araç-gereçler pirinç, su, ölçü kabı, tereyağı, tuz, pilav tenceresi, ocak ve süzgeçtir. Son olarak marketten online sipariş verme becerisi çalışılırken kullanılan araç-gereçler ise diz üstü bilgisayar, internet bağlantısı, alışveriş listesi, kredi kartı ve cep telefonudur.

Üçüncü katılımcıyla çalışılan bağımsız yaşam becerilerinden *temizlik ve paspas setiyle yer silme* becerisinin öğretimi için kullanılan araç-gereçler temizlik kovası, temizlik paspası, su, yüzey temizleyici, lavabodur. *Marketten alışveriş yapma* becerisi çalışılırken kullanılan araç-gereçler alışveriş listesi, kâğıt ve bozuk para, alışveriş çantası, fişdir. *Bankamatikten para çekme* becerisi çalışılırken kullanılan araç-gereçler ise banka kartı, kâğıt para, cüzdan, makbuz ve otomatik para çekme makinesi (ATM)'dir.

3.7. Ortam

Araştırmanın deney süreci birden fazla ortamda gerçekleştirilmiştir. ÖZBÖM'ün neden kullanıldığına ve ÖZBÖM içerisinde yer alan hedef, problem, engel gibi kavramların neler olduğunun katılımcı bireylere açıklandığı oturumlar (2. aşama) pandemi nedeniyle katılımcı bireyle uygun sosyal mesafe bırakılmak koşuluyla karşılıklı oturularak araştırmacının evinde gerçekleştirilmiştir. ÖZBÖM'ün hedef belirleme (1. aşama), plan yapma (2. aşama) ve planı değerlendirme (3. aşama) aşamalarında yer alan soruların yanıtlanması ve bağımsız yaşam becerisi sergilendikten sonra gerçekleştirilen kendini izleme oturumları uygun sosyal mesafe bırakılmak koşuluyla masa başında ya da karşılıklı oturularak araştırmacının evinin salon ya da mutfak bölümünde gerçekleştirilmiştir.

ÖZBÖM kullanılırken sergilenen bağımsız yaşam becerilerinden birinci katılımcının hedef becerisi olan çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisi araştırmacının evinin çamaşır odasında, e-posta gönderme becerisi araştırmacının evinin çalışma odasında ve evden çıkarken güvenlik önlemlerini alma becerisi ise araştırmacının evinin tamamında gerçekleştirilmiştir. İkinci katılımcının hedef becerilerinden elektrik süpürgesi kullanma ve pilav yapma becerisi araştırmacının evinin mutfağında, marketten online sipariş verme becerisi ise araştırmacının evinin çalışma odasında gerçekleştirilmiştir. Üçüncü katılımcının hedef becerilerinden temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisi araştırmacının evinin banyo ve koridor bölümlerinde, marketten alışveriş yapma becerisi bir ulusal marketler zincirinin ……. Caddesi'nde bulunan şubesinde, bankamatikten para çekme becerisi ulusal bir bankanın …….. Caddesi'nde bulunan ATM'sinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada sosyal geçerlik verisi toplamak için yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler tüm katılımcıların ve ebeveynlerin kendi evlerinde, dikkat dağıtıcı unsurların en az olduğu, sessizliğin sağlandığı bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamlarda uygun sosyal mesafe, hijyen ve maske takma kuralına titizlikle uyulmuştur.

3.8. Deney Süreci

Bu araştırmanın deney süreci pilot uygulama, başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, öğretim oturumları, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

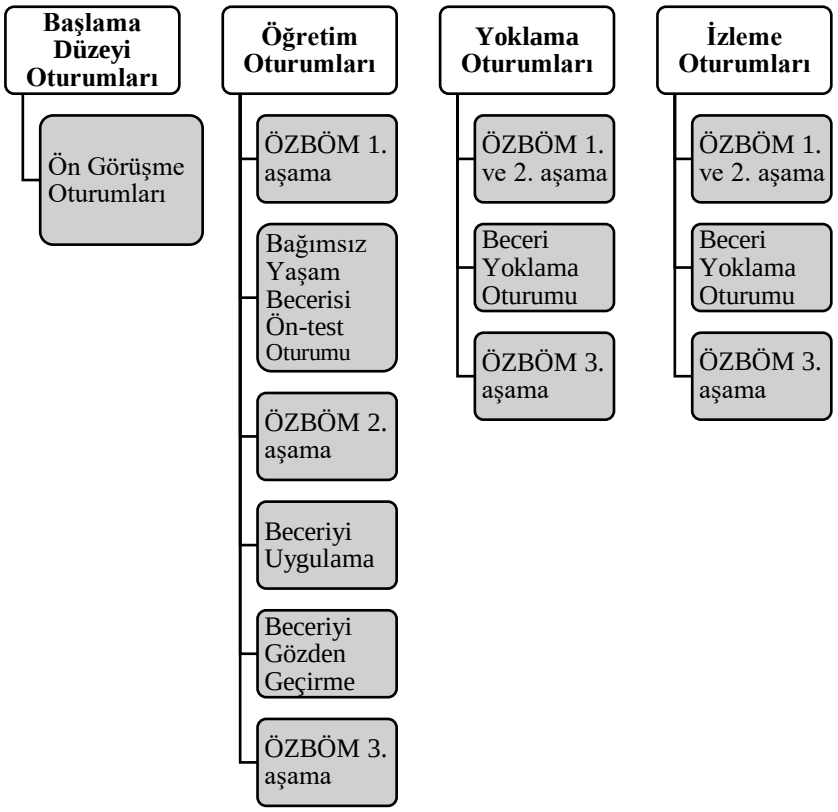
3.8.1. Pilot uygulama süreci

Bu çalışmada araştırma sırasında karşılaşılabilecek olası problemleri önceden belirleyerek kontrol altına almak ve ÖZBÖM'ün etkililiğini belirlemeye yönelik olarak uygulama güvenirliği için belirlenen ölçüte ulaşılmasını sağlamak amacıyla pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama diğer katılımcılarla aynı önkoşul özelliklere sahip olan 15 yaşında OSB tanılı bir katılımcıyla ölçüt karşılanana dek gerçekleştirilmiştir. Pilot katılımcı için belirlenen bağımsız yaşam becerisi *ütü yapma* olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama oturumları OSB olan katılımcının %100 uygulama güvenirliğine ulaşması ve ÖZBÖM'de yer alan soruların tümüne doğru yanıt vermesiyle sonlandırılmıştır. Pilot çalışmada OSB olan katılımcıyla beş başlama düzeyi, bir ön görüşme, sekiz öğretim ve dört yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama aşamasında uygulama aşamasında planlanan tüm süreç olduğu gibi gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışma sonrasında hâlihazırda tüm dünyada yaşanan pandemi süreci nedeniyle becerilerin evde ya da kalabalık olmayan ortamlarda sergilenebilecek beceriler arasından seçilmesine, uygulama sırasında hijyen, sosyal mesafe bırakılması ve maske takılması kurallarına titizlikle uyulmasına karar verilmiştir. Pilot çalışma sonrasında uygulama sürecinde herhangi bir değişikliğe gidilmemesine tez danışmanıyla birlikte karar verilmiştir.

3.8.2. Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Araştırmanın deney sürecindeki tüm uygulamaları araştırmacı gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları ön görüşme oturumlarıyla başlamış, başlama düzeyi verileri alındıktan sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumlarında ÖZBÖM 1. aşama, ön-test oturumu, 2. aşama, beceriyi uygulama ve gözden geçirme aşaması ve ÖZBÖM 3. aşamadan oluşmaktadır. Yoklama oturumları ÖZBÖM1. ve 2. aşama, beceri yoklama oturumu, ve ÖZBÖM 3. aşama dan oluşmaktadır. İzleme oturumlarında yoklama oturumlarıyla aynı süreç gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci Şekil 3.1'de araştırmanın uygulama süreci gösterilmektedir. İzleyen başlıklarda uygulama sürecinde gerçekleştirilen tüm basamaklar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.



Şekil 3.1. *Uygulama süreci*

3.8.2.1. Başlama düzeyi yoklama oturumları

Başlama düzeyi yoklama oturumları tüm katılımcılar için öğretim oturumlarından önce düzenlenmiştir. Bu oturumlarda en az beş oturum ard arda kararlı veri elde edildikten sonra öğretime başlanmıştır. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında veri toplanırken beceri analizi kayıt türlerinden çok fırsat yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada değerlendirme sırasında OSB olan bireyin sorulardan ilkini ya da ilk birkaçını yanıtlayamıyor olsa da diğer soruları görme ve bunları yanıtlayabilme olasılığı göz önünde bulundurularak çok fırsat yöntem tercih edilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013, s. 79).

Çok fırsat yönteminde bireye beceri analizinde yer alan basamakları gerçekleştirmesi için beceri yönergesi sunulur. Birey doğru yaptığı her basamak için (+) alır. Birey bir basamağı yanlış yaptığında ya da yanıt için ayrılan sürede yapmadığında ise (-) alır ve bir sonraki basamağa geçilir. (Ledford ve Gast, 2014, s. 165). Bu araştırmada da tüm basamaklar tamamlandığında değerlendirme sona erdirilmiştir. Bireylerin doğru ya da yanlış tüm tepkileri öğretimi planlanan becerilere ilişkin olarak hazırlanan

"ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1.-2.-3. aşama Başlama Düzeyi Oturumu Veri Kayıt Formu"na (Ek-23, Ek-24, Ek-25) kaydedilmiştir.

Uygulamanın başında tüm katılımcılardan kendileri için hedeflenen tüm beceriler için beş oturum ard arda başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Daha sonra her katılımcıyla kendisi için hedeflenen birinci beceriyle öğretim oturumlarına geçilmiştir. Birinci becerinin öğretim oturumları gerçekleştirilirken aynı zamanda ikinci ve üçüncü beceriler için başlama düzeyi verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci beceride ilk %100 ölçütü karşılandığında ikinci beceride başlama düzeyi oturumları sona erdirilerek öğretim oturumlarına başlanmıştır. İkinci becerinin öğretim oturumları devam ederken üçüncü becerinin başlama düzeyi verileri toplanmaya devam edilmiştir. İkinci beceride de ilk %100 ölçütü karşılandığında üçüncü becerinin başlama düzeyi oturumları sona erdirilmiştir.

Her katılımcı için gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı öncelikle *"Bugün seninle birlikte buradaki sorular üzerinde çalışacağız. Hazırsan başlayalım."* diyerek katılımcının dikkatini çekmiştir. Katılımcı birey dikkatini yönelttiğinde ya da sözel bir ifadeyle hazır olduğunu belirttiğinde bu davranışını *"Harika, hazır olduğunu görüyorum. Haydi, başlayalım."* diyerek pekiştirmiştir. Daha sonra araştırmacı *"Şimdi buradaki soruyu oku ve yanıtla."* diyerek katılımcı için belirlenen hedef davranışa uygun beceri yönergesini sunmuş ve katılımcının performansını gözlemiştir. Birey becerinin ilk basamağını gerçekleştirirse pekiştirip bir sonraki basamağa geçmesi için 5 saniye beklemiştir. Katılımcı bireyin yanlış tepkide bulunması durumunda o basamakta başlama düzeyi oturumunu sonlandırmıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri, her bir hedef beceri için hazırladığı "Başlama Düzeyi Oturumu Veri Kayıt Formu"na (Ek-10) kaydetmiş, ardından "Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 257) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri başlama düzeyi verisi olarak grafiğe işlemiştir. Oturum sonunda da OSB olan bireyleri çalışmaya katılım davranışları için pekiştirmiştir. Başlama düzeyi oturumları sona erdiğinde ön görüşme oturumlarına geçilmiştir.

3.8.2.1.1. Ön görüşme oturumları

Ön görüşme oturumları her katılımcı bireyle ayrı ayrı olmak koşuluyla araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu oturumlar ÖZBÖM'de yer alan ön görüşme ilkelerine

uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda araştırmacı öncelikle katılımcı bireye *"Şimdi seninle biraz konuşacağız, hazır mısın?"* diyerek dikkatini çekmiştir. Katılımcı birey dikkatini yönelttikten sonra ÖZBÖM'le neler öğreneceğini ve başlama düzeyi oturumunda kendisine sorduğu soruları yanıtlamayı nasıl öğreneceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra ÖZBÖM aşamalarında yer alan soruların içerisinde anlaşılması zor olan bazı kavramlar (hedef, engel ve problem) örneklerle açıklanmış ve katılımcı bireye tekrar sorularak ne olduğunu anlayıp anlamadığı belirlenmiş, gerekirse katılımcıya tekrar açıklama yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı katılımcıya ÖZBÖM ve sorulara ilişkin anlamadığı bir yer olup olmadığını sormuş, varsa sorularını yanıtlanmış yoksa oturumu sonlandırmıştır. Ön görüşme oturumları her katılımcıyla bir oturum olacak şekilde planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

3.8.2.2. Öğretim oturumları

Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin öğretiminde ÖZBÖM'ün etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı ÖZBÖM'de yer alan basamakları uygulayarak hedef becerilerin öğretimini gerçekleştirmiştir. Bireylerin hedef davranışlara ilişkin başlama düzeyindeki performansları başlama düzeyi oturumlarıyla belirlendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir. Öğretim oturumlarında her bireye kendisi için hedeflenen bağımsız yaşam becerisini sergilerken yine kendisi için hedeflenen öz-belirleme becerilerini gerçekleştirebilmesi için ÖZBÖM'de yer alan "Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama" (Ek-24, Ek-25, Ek-26), "Öğretmen Amaçları" ve "Eğitsel Destekler" (Ek-27, Ek-28, Ek-29) formları kullanılmıştır.

Öğretim oturumları ÖZBÖM 1. aşama öğretim oturumu, bağımsız yaşam becerileri ön-test oturumu, ÖZBÖM 2. aşama öğretim oturumu, bağımsız yaşam becerisi uygulama oturumu, bağımsız yaşam becerisi gözden geçirme oturumu, ÖZBÖM 3. aşama öğretim oturumundan oluşmaktadır. 1. aşamadaki öğrenci soruları tamamlandıktan sonra katılımcı birey için belirlenen bağımsız yaşam becerisine ilişkin ön-test verisi toplanmıştır. Daha sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamaya geçilmiştir. İkinci aşamanın soruları yanıtlandıktan sonra bağımsız yaşam becerisinin sergilenmesi aşamasına, daha sonra da katılımcı bireyle birlikte sergilenen becerinin izlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşama da tamamlandıktan sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 3. aşamaya geçilerek öğrencinin hedefine ilişkin kendisini değerlendirmesi ve bu aşamayı

tamamlaması sağlanmıştır. Araştırmacı ÖZBÖM Öğrenci Sorularından elde ettiği verileri "ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama Öğrenci Soruları Öğretim Oturumları Veri Kayıt Formu'na (Ek-24, Ek-25, Ek-26), bağımsız yaşam becerileri ön-test oturumlarından elde ettiği verileri ise ilgili bağımsız yaşam becerilerine ilişkin olarak hazırlanan "Ön-test Oturumu Veri Kayıt Formu"na (Ek-11) işaretlemiştir. Öğretim oturumları her gün iki oturum ve oturumlar arasında 45 dakikalık bir süre olacak şekilde haftanın her günü gerçekleştirilmiştir. Her iki öğretim oturumunu takip eden ilk gün bir yoklama oturumu gerçekleştirilmiş ve ölçüt karşılanana kadar öğretim oturumları yapılmaya devam edilmiştir. İzleyen başlıklarda öğretim oturumunun aşamalarına ilişkin daha ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.8.2.2.1. ÖZBÖM 1. aşama öğretim oturumu

ÖZBÖM 1. aşama öğretim oturumlarında araştırmacı ilk olarak katılımcı bireyle hijyen, sosyal mesafe ve maske takma kuralına uygun olarak karşılıklı oturmuş ve *"Şimdi seninle buradaki soruları yanıtlamayı öğreneceğiz. Hazırsan başlayalım."* diyerek bireyin dikkatini çekmiştir. Bireyden çalışmaya hazır olduğunu belirten bir yanıt aldığında araştırmacı *"Şimdi senden burada yer alan soruları okumanı ve yanıtlamanı istiyorum."* diyerek yönerge vermiş ve katılımcı bireyin ilk soruyu okumasını beklemiştir. Birey 1. aşamanın ilk sorusu olan "Ne öğrenmek istiyorum?" sorusunu okuduktan sonra araştırmacı bireyin yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin güçlü yanları ve öğretim gereksinimlerinin belirlenmesine yardım edin. (1a)"* öğretmen amacı için *"öğrencinin ilgileri, yetenekleri ve öğretim gereksinimlerini öz-değerlendirmesi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Araştırmacı bunu yaparken öğrencinin kendi ilgileri, yetenekleri ve öğretim gereksinimlerinin neler olduğunu düşünmesi ve bunları ifade etmesi için *"Artık bir yetişkin olmaya yaklaştın. Yakında okulun bitecek. Okul bittiğinde bir işe girebileceksin. Belki de kendi başına yaşaman gerekecek. Kendinin yapabildiği becerileri, henüz öğrenmediğin becerileri bir düşün. Sence tek başına yaşarken hangi becerileri öğrenmeye ihtiyacın olabilir? Düşünelim. Sence kendi özelliklerini düşündüğünde sen neleri öğrenebilirsin? Neleri öğrenmek senin hoşuna gider ve bir yetişkin olduğunda evde, dışarıda ve toplum içinde hangi becerileri öğrenirsen kendi kendine yetebilen, başkasına ihtiyacı olmayan bir insan haline gelirsin?"* gibi ifadeler kullanarak katılımcının öz-değerlendirme yapmasını ve yanıt vermesini sağlamıştır. Daha sonra

araştırmacı *"Öğrencinin tercihlerini, ilgilerini, inançlarını ve değerlerini belirtmelerini sağlayın (1b)."* öğretmen amacı için *"iletişim öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken *"Evde kendi başına neler yapıyorsun? Dışarı çıktığında kendi başına neler yapıyorsun? Bana biraz bahsedebilir misin? Peki, evde veya dışarıda henüz annenin veya babanın yardımı olmadan yapamadığın neler var? Bunların neler olduğunu anlatır mısın? Hatırlarsan becerilerin olduğu bir liste doldurmuştun. Bu listede evde yapamadıklarını ……, dışarıda yapamadıklarını ise …… olarak işaretlemişsin. Biraz söz eder misin?"* gibi ifadeler kullanarak katılımcının iletişim becerilerini kullanarak kendisini ifade etmesini istemiştir. Son olarak araştırmacı *"Öğrencinin ihtiyaçlarını, önceliklerini değerlendirmelerini sağlayın (1c)."* öğretmen amacı için *"karar verme öğretimi, problem çözme öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken *"Şimdi yapamadığın becerilere bir bakalım. Şimdi seninle bu beceriler arasından nelere ihtiyacın olduğuna ve hangisini çalışabileceğine bakalım."* gibi ifadeler kullanarak katılımcının hangi beceri grubu üzerinde çalışmak istediğine karar vermesini sağlamıştır.

İlk soru üzerinde çalışıldıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 1. aşamanın ikinci sorusu olan "Bu beceriler hakkında ne biliyorum?" sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiş ve bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin öğretim gereksinimleriyle ilgili durumu tanımlamasını sağlayın (2a)." öğretmen* amacı için *"problem çözme ve karar verme öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken *"Bu becerileri öğrenmek senin yaşamında neleri değiştirebilir? Evde …… yapabilirsen artık annen-baban olmadan da kendi başına bir evde yaşadığında ……'yı da kendin yapabilir hale gelir misin?"* gibi ifadeler kullanmıştır. Daha sonra araştırmacı *"Öğrencinin ortamlarındaki fırsatlar ve engeller hakkında bilgi toplamasını sağlayın (2b)."* öğretmen amacı için *"farkındalık öğretimi, öz-savunma öğretimi"* eğitsel desteklerini kullanmıştır. Bunu yaparken araştırmacı *"Bugüne kadar bu becerileri öğrenmeye neden gereksinim duymamış olabilirsin? Belki de bu becerileri senin yerine başkaları yapıyordu ya da belki bunları öğrenmek için fırsatın olmamıştı. Bu becerileri öğrenmeni engelleyen bazı durumlar vardı. Biraz da bunlar hakkında konuşalım."* ifadelerini kullanarak bireyin bu becerileri bugüne dek neden öğrenemediğini, öğrendiği zaman yaşamında nelerin değişeceğinin farkına varması ve bu yolla kendisini ifade etmesini sağlamıştır.

İkinci soru üzerinde çalışıldıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 1. aşamanın üçüncü sorusu olan "Bu beceriler hakkında bilmediklerimi öğrenmek için neyi değiştirmeliyim?" sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiş ve bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencilerin gerçekleştirecekleri eylemlerin onların yakın çevrelerini olumlu yönde etkileyip etkilemeyeceğine karar vermesini sağlayın (3a)."* öğretmen amacı için *"problem çözme öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu *"Peki, bu becerileri öğrenmen gerektiğini fark ettin. O zaman bu becerileri öğrenmenin yolları neler olabilir? Bunları konuşalım. Mesela …… becerilerini öğrenmek için sence neler yapman gerekir?"* ifadelerini kullanarak bireyin bu becerileri nasıl ve hangi yollarla öğrenebileceğini düşünmesini sağlamıştır. Son olarak araştırmacı *"Öğrencinin öncelikli listeden bir beceri seçmesini sağlayın (3b)."* öğretmen amacıyla *"seçim yapma öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken bireye *"O zaman bütün bu konuştuklarımızı düşünerek şu beceri listesine tekrar bakalım. Sence öğrenmeyi düşündüğün beceri grubu içinden hangisi senin için diğerlerinden daha gerekli ve öncelikli olabilir?"* ifadelerini kullanarak bireyin bu soruyu kendisine sormasını ve bir beceri grubu arasından (örn. çalışma becerileri) bir beceriyi (örn. e-posta gönderme) seçmesini sağlamıştır.

Üçüncü soru üzerinde çalışıldıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 1. aşamanın dördüncü ve son sorusu olan "Bu beceriyi gerçekleştirmek için ne yapmalıyım?" sorusunu kendisine sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiş ve bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin bir hedef belirtmesini ve hedefe ulaşmak için kriterleri belirlemesini sağlayın (4a)."* öğretmen amacı için *"hedef belirleme öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken *"O zaman artık ne öğreneceğine karar verdin mi? Sanırım …… becerisi senin evde tek başına yaşayacağın zaman en çok ihtiyacın olan becerilerden biri olacak. Demek ki ne öğrenmen gerekiyor? Peki, …… becerisi nasıl yapılır? Annen, baban ya da bir başkası yaparken gözlemlemişsindir belki. Bana ……. becerisinin nasıl yapıldığını bildiğin ya da gözlemlediğin kadarıyla biraz anlatabilir misin?"* ifadelerini kullanarak bireyin seçtiği beceriyi analiz etmesini sağlamıştır. Bu sorular tamamlandığında 1. aşama için gerçekleştirilen oturum tamamlanmıştır.

3.8.2.2.2. Bağımsız yaşam becerileri için ön-test oturumu

Bağımsız yaşam becerileri için gerçekleştirilen ön-test oturumları ÖZBÖM 1. aşama tamamlandıktan hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Ön-test oturumları tek fırsat yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda katılımcı birey ve araştırmacı becerinin gerçekleştirileceği ortamda hijyen, sosyal mesafe ve maske takma kuralına uygun olarak karşılıklı durmuşlardır. Araştırmacı *"Şimdi seninle ……. becerisini çalışacağız. Hazırsan başlayalım."* diyerek katılımcı bireyin dikkatini çekmiştir. Katılımcı bireyden hazır olduğunu belirten jest, mimik ya da sözel bir tepki aldığında kendisi için belirlediği hedef beceriye ilişkin yönergeyi sunmuştur ("Şimdi çamaşır makinesini kullanarak çamaşırları yıka.", "Şimdi temizlik ve paspas setiyle koridorun yerlerini sil.", "Şimdi elektrik süpürgesi kullanarak bu odayı süpür."). Beceri yönergesini sunduktan sonra 5 sn süreyle katılımcı bireyin tepkisini beklemiştir. Birey becerinin ilk basamağını gerçekleştirirse pekiştirip bir sonraki basamağa geçmesi için 5 saniye beklemiştir. Bireyin hedef beceriye ilişkin yanlış tepkide bulunması durumunda o basamakta başlama düzeyi oturumunu sonlandırmıştır.

Araştırmacı elde ettiği verileri, her bir hedef beceri için hazırladığı "Ön-test Oturumu Veri Kayıt Formu"na (Ek-10) kaydetmiş, ardından "Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 257) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri ön-test verisi olarak grafiğe işlemiştir. Oturum sonunda da bireyleri çalışmaya katılım davranışları için pekiştirmiştir. Bağımsız yaşam becerileri ön-test oturumları sona erdiğinde ÖZBÖM 2. aşama soruları öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bağımsız yaşam becerileri ön-test oturumları yalnızca becerinin öğretimine başlanan ilk öğretim oturumları sonrasında bir oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

3.8.2.2.3. ÖZBÖM 2. aşama öğretim oturumları

Araştırmacı ÖZBÖM 2. aşama öğretim oturumlarında ilk olarak katılımcı bireyle hijyen, sosyal mesafe ve maske takma kuralına uygun olarak karşılıklı oturmuş ve *"Şimdi seninle buradaki soruları yanıtlamayı öğreneceğiz. Hazırsan başlayalım."* diyerek bireyin dikkatini çekmiştir. Bireyden çalışmaya hazır olduğunu belirten bir yanıt alındığında araştırmacı *"Artık bir hedefin var. Önceki çalışmamızda kendine bir hedef belirlemiştin. Hedefin nedir? Tekrar söyler misin?"* diye sormuştur. Katılımcı bireyden uygun yanıtı aldıktan sonra *"Şimdi de hedefine uygun olarak bir planlama yapacaksın.*

Bu nedenle senden burada yer alan soruları okumanı ve yanıtlamanı istiyorum." diyerek yönerge vermiş ve katılımcı bireyin 2. aşamanın ilk sorusunu okumasını beklemiştir. Birey ilk soru olan "Nereden başlamalıyım?" sorusunu okuduktan sonra araştırmacı bireyin yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin mevcut durumu ve kendi belirlediği hedef durumunu kendi kendine değerlendirmesini sağlayın (5a)."* öğretmen amacı için *"hedefe ulaşma öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken bireye *"Peki şu anda …… becerisini gerçekleştirmede hangi aşamadasın? Bu beceriyi tek başına yapabilir misin? Sanırım bazı basamakları kendi başına gerçekleştirebiliyorsun fakat sanki kendi başına ……. yapmada hala yardıma ihtiyacın var? Bu beceriyi gerçekleştirmek için önce ne yapmalısın? Nereden başlamalısın? O zaman belki de bu beceriyi nasıl öğreneceğini planlamalısın. Hedefi tanımlayabilir, şu anda hedefinle ilgili neredesin ve nereye ulaşmak istiyorsun? Hedefe ulaşırsan ne olacak? Bunu düşünmelisin ve kendini izleyerek arada bir ne kadar doğru yaptığına bakmalısın."* ifadelerini kullanarak bireyin seçtiği beceriye ilişkin bir yol haritası çizmesini ve kendisi için bir planlama yapmasını sağlamıştır.

İlk soru üzerinde çalışıldıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 2. aşamanın ikinci sorusu olan "Önümde hangi engeller var?" sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin kendi değerlendirdiği mevcut durum ile kendi belirlediği hedef durumu arasındaki boşluğu kapatmak için eylem planını belirlemesini sağlayın (6a)."* öğretmen amacı için *"hedefe ulaşma öğretimi, öz-yönetim öğretimi"* eğitsel desteklerini kullanmıştır. Bunu yaparken *"Bu beceriyi öğrenmeye karar verdin ve bir plan yaptın. Peki, sence bu beceriyi öğrenmeni engelleyen şeyler neler olabilir? Seninle burada her gün çalışıyoruz. Bu çalışmalara katılmazsan, bu beceriyi yapmasını hep başkalarından beklersen, başarısız olduğunda hemen pes edersen, sabırlı olmazsan sence bu beceriyi öğrenebilir misin? Bu beceriyi gerçekleştirirken …… olabilir. Bunları çözmezsen beceriyi öğrenmiş olur musun?"* ifadelerini kullanarak bireyin beceriyi gerçekleştirirken önüne çıkması muhtemel olan problem durumlarını sıralamasını beklemiştir.

İkinci soru üzerinde çalışıldıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 2. aşamanın üçüncü sorusu olan "Bu engelleri kaldırmak için ne yapmalıyım?" sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Araştırmacı birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5

sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Uygun öğretim stratejilerini belirlemek için öğrenciyle iş birliği yapın (7a)."* öğretmen amacı için *"iletişim öğretimi"* eğitsel desteğini sunmuştur. Bunu yaparken *"Seninle her gün düzenli olarak daha önce sıraladığımız basamakları çalışalım. Her gün düzenli çalışırsan, sabırlı olursan ve pes etmezsen bu becerinin önündeki engelleri kaldırmış olursun. Ayrıca bu beceriyi gerçekleştirirken …… olursa bu durumda ne yaparsın?"* ifadelerini kullanarak bireyin beceriyi gerçekleştirirken önüne çıkması muhtemel problem durumlarını nasıl çözebileceğini sıralamasını beklemiştir Bu aşamada araştırmacı hedeflenen bağımsız yaşam becerisine ilişkin bazı problem durumlarından söz etmiştir. Örneğin malzemelerden birinin eksik olması durumu, beceriyi sergilerken karşılaşılacak bir olumsuzluk gibi. Bu problem durumları aynı zamanda becerinin gerçekleştirilmesi aşamasında katılımcı bireyin karşısına çıkarılarak bu aşamada öğrendiklerini uygulama sırasında gerçekleştirmesi beklenmiştir.

Daha sonra araştırmacı *"Öğrenciye ihtiyaç duyulan becerilere yönelik öğrenme stratejilerinin öğretimini yapın (7b)."* öğretmen amacı için *"öncül ipucu düzenleme stratejileri"* eğitsel desteklerini kullanmıştır. Bunu yaparken *"Her gün aynı saatte seninle bu beceriyi çalışıyoruz. Kendine bunu hatırlatmak için not yazabilirsin. Ayrıca çalışırken basamakları daha kolay hatırlayabilmen için kendine bazı ipuçları verebilirsin. Örneğin malzemelerini görünür bir yere koyabilirsin. Böylece ne yapacağını daha kolay hatırlarsın. Bazı malzemeleri karıştırırsan üzerlerine etiketler yapıştırabilirsin."* ifadelerini kullanmıştır. Araştırmacı daha sonra *"Öğrenciye öğrenme stratejileri uygulamalarında destek olun (7c)."* öğretmen amacı için *"öz-öğretim yapma, öz-programlama"* eğitsel desteklerini kullanmıştır. Bunu yaparken "*Seninle her gün düzenli olarak daha önce sıraladığımız basamakları çalışalım. Sen beceriyi gerçekleştirirken ben de seni videoya çekebilirim. Daha sonra birlikte benim çektiğim görüntüleri izleyerek neleri doğru, neleri yanlış yaptığını görebilir, böylece unuttuğun basamakları hatırlar, hatalarını tekrar etmezsin."* ifadelerini kullanmıştır. Son olarak araştırmacı *"Hedefe ulaşılması durumunda bir ödül için karşılıklı olarak anlaşmaya varın (7d)."* öğretmen amacı için *"kendini pekiştirme"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken *"Tüm basamakları gerçekleştirmede başarılı olursan ve bu beceriyi tek başına gerçekleştirebilirsen kimsenin seni ödüllendirmesini beklemeden kendini ödüllendirebilirsin."* ifadesini kullanmıştır.

Üçüncü sorunun öğretimi de tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 2. aşamanın son sorusu olan "Ne zaman harekete geçeceğim?" sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin planını uygulaması için zaman çizelgesi yapmasını sağlayın (8a)."* öğretmen amacı için *"öz-programlama öğretimi"* eğitsel desteğini sunmuştur. Bunu yaparken *"Artık her şeyi planladın. Çalışmaya başlamanın önünde bir engel var mı? Her gün aynı saatte düzenli olarak çalışmak senin için uygun mu? Sence ne zaman harekete geçelim?"* ifadelerini kullanmıştır. İkinci aşamanın son sorusunun sözlü olarak yanıtlanan bölümü burada tamamlanmış ve oturum sonlandırılmıştır. Bu sorunun diğer öğretmen amaçları bağımsız yaşam becerisinin uygulama oturumlarıyla tamamlanmıştır. Bu bölüm izleyen başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.8.2.2.4. Bağımsız yaşam becerisi uygulama oturumu

Bağımsız yaşam becerisinin uygulanması oturumları aynı zamanda ÖZBÖM 2. aşama son sorusunun bir parçasıdır. Araştırmacı *"Öğrencinin planını uygulamasını sağlayın (8b)."* öğretmen amacı için *"kendine öğretim yapma"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken araştırmacı bireyle birlikte becerinin sergileneceği ortama gelmiş, hijyen, sosyal mesafe ve maske takma kurallarına uyarak bireyin dikkatini çekmiştir. Ardından bireye *"Hazırsan şimdi çalışmaya başlayalım. Şimdi planladığın gibi ……. becerisini kendi başına çalışabilirsin."* yönergesini sunmuş ve bireyin beceri basamaklarını gerçekleştirebilmesi için 5 sn süreyle beklemiştr. Bireyin doğru gerçekleştirdiği basamakları pekiştirmiştir. Bu süreçte araştırmacı bireye herhangi bir ipucu sunmamış ve oturumu bireyin beceriyi gerçekleştirebildiği basamağa kadar sürdürmüştür. Birey basamakları gerçekleştirmeyi bıraktığı noktada oturumu sonlandırmış ve bireyi katılımı için pekiştirmiştir. Bağımsız yaşam becerisi uygulama oturumu burada tamamlanmış ve bağımsız yaşam becerisi gözden geçirme oturumuna geçilmiştir.

3.8.2.2.5. Bağımsız yaşam becerisi gözden geçirme oturumu

Bağımsız yaşam becerisi gözden geçirme oturumlarında araştırmacı daha sonra *"Öğrencinin ilerlemeyi kendi kendini izlemesini sağlayın (8c)."* öğretmen amacı için *"öz-izleme öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bu amaçla araştırmacı bireyle hijyen, sosyal mesafe ve maske takma kurallarına uyarak yan yana oturmuştur. Bilgisayarı açarak

bireye *"Şimdi gerçekleştirdiğin beceriyi nasıl yaptığını izleyeceksin ve ne kadarını doğru, ne kadarını yanlış ya da eksik yaptığını konuşacağız. Hazırsan başlayalım."* demiştir. Birey hazır olduğunu belirten bir tepki verdiğinde birlikte videoyu izlemişlerdir. Araştırmacı videoyu izleme sırasında ilgili basamaklarda görüntüyü durdurarak *"Sence hangi basamaklarda doğru yapmışsın? Yanlış yaptığın basamaklar var mı? Yanlış yaptığın basamakları nasıl düzeltebiliriz? Düşünüp açıklar mısın?"* ifadelerini kullanarak bireyin kendisini izlemesini ve değerlendirmesini sağlamıştır. Bağımsız yaşam becerisi gözden geçirme oturumu burada tamamlanmıştır.

3.8.2.2.6. ÖZBÖM 3. aşama öğretim oturumu

ÖZBÖM 3. aşama öğretim oturumlarında araştırmacı ilk olarak katılımcı bireyle hijyen, sosyal mesafe ve maske takma kuralına uygun olarak karşılıklı oturmuş ve *"Şimdi seninle buradaki soruları yanıtlamayı öğreneceğiz. Hazırsan başlayalım."* diyerek bireyin dikkatini çekmiştir. Bireyden çalışmaya hazır olduğunu belirten bir yanıt aldığında araştırmacı *"Artık hedefini gerçekleştirmeye ve planını uygulamaya başladın. Önceki çalışmamızda kendine bir hedefini gerçekleştirmek için bir plan yaptın, hedefini gerçekleştirmek için çalıştın ve kendini izledin. Şimdi kalan soruları yanıtlamaya hazır mısın?"* diye sormuştur. Katılımcı bireyden uygun yanıtı aldıktan sonra *"Şimdi de yaptıklarını değerlendireceksin. Bunun için senden burada yer alan soruları okumanı ve yanıtlamanı istiyorum."* diyerek yönerge vermiş ve katılımcı bireyden 3. aşamanın ilk sorusunu okumasını beklemiştir. Birey ilk soru olan "Neler yaptım?" sorusunu okuduktan sonra araştırmacı bireyin yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin hedef başarısına yönelik ilerlemeyi kendi kendine değerlendirmesini sağlayın (9a)."* öğretmen amacı için *"öz-değerlendirme öğretimi, öz-kaydetme öğretimi"* eğitsel desteklerini kullanmıştır. Bunu yaparken *"Şimdi senden seçtiğin beceriyle ilgili neler yaptığını anlatmanı istiyorum. Öncelikle bir plan yaptın ve bu plana uygun olarak çalıştın. …… becerisini gerçekleştirdin? Peki, bu beceriyi gerçekleştirirken bu süreçte neler yaptın? Doğru yaptığın basamaklar nelerdi? Bunları not edebilir misin? Eksik ya da yanlış yaptığın şeyler nelerdi? Sonuçta bu beceriyi kazanabildin mi? Hangi aşamadasın?"* ifadelerini kullanarak bireyin çalıştığı plan üzerinde ne durumda olduğunu, doğru ya da yanlış

yaptığı basamakların neler olduğunu ve şu anda beceriyi gerçekleştirmede ne durumda olduğunu açıklamasını sağlamıştır.

İlk sorunun öğretimi tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 3. aşamanın ikinci sorusu olan "Hangi engelleri kaldırdım? sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"İlerlemeyi istenen sonuçlarla karşılaştırmak için öğrenciyle iş birliği yapın (10a)."* öğretmen amacı için *"öz-izleme öğretimi, öz-değerlendirme öğretimi"* eğitsel desteklerini kullanmıştır. Bu amaçla araştırmacı *"Bazı engeller vardı. Bunları seninle konuşmuştuk. Düzenli çalışmazsan, başarısız olduğun durumlarda pes edersen, başarılı olduğun denemeleri gözden geçirmezsen, …… becerisini gerçekleştirirken …… olursa bunlar senin bu beceriyi öğrenmene engel olabilirdi? Peki, sen neler yaptın? Bu engelleri nasıl ortadan kaldırdın?"* ifadelerini kullanarak bireyin hem beceriyi sergilerken hem de öğrenirken karşısına çıkan problemleri nasıl çözdüğünü anlatmasını sağlamıştır.

İkinci sorunun öğretimi tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 3. aşamanın üçüncü sorusu olan "Bu beceriyle ilgili ne gibi değişiklikler oldu?" sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"İlerleme yetersizse öğrencinin hedefini yeniden değerlendirmesini destekleyin (11a)."* öğretmen amacı için *"hedefe ulaşma öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunu yaparken bireye *"Artık kendi kendine bir hedef koyup buna ulaşabiliyor musun? Bunu nasıl yaptığını bana da anlatır mısın?"* ifadelerini kullanarak bireyin hedef belirleme, plan yapma ve hedefe ulaşabilme aşamalarında neler yaptığını anlatmasını istemiştir. Ardından "*Öğrencinin hedefinin aynı kalması veya değişmesinin gerekip gerekmediğine karar vermesine yardımcı olun (11b)."* öğretmen amacı için *"karar verme öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bu amaçla *"Peki bu beceri sana zor geldi mi? Daha kolay bir beceri seçmeli miyiz? Yoksa bu beceride devam etmeli miyiz?"* ifadelerini kullanmış ve bireyin kendisi için belirlediği hedef üzerinde çalışmaya devam edip etmeyeceğine ya da kendisine daha kolay bir beceri seçip seçmeyeceğine karar vermesini beklemiştir. Daha sonra araştırmacı *"Hedef beceride var olan durum göz önünde bulundurulduğunda seçilen hedefin ya da yapılan planlamanın yeterli ya da yetersiz olup olmadığını belirlemek için öğrenciyle iş birliği yapın (11c)."* öğretmen amacı için *"öz-değerlendirme öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bunun için

araştırmacı "Şu ana kadar yaptıklarını düşündüğün zaman sence doğru bir hedef seçtin mi? Doğru bir planlama yaptın mı? Her şey yolunda gitti mi?" ifadelerini kullanmıştır. Son olarak araştırmacı *"Öğrencinin listeden yeni bir öncelikli beceri seçmesini sağlayın (11d)."* öğretmen amacı için *"seçim yapma öğretimi"* eğitsel desteğini kullanmıştır. Bu amaçla araştırmacı *"Bu becerinin senin için zor olduğunu düşünüyorsan listeden kendine yeni bir beceri seçebilirsin."* ifadesini kullanmış ve bireyin kendisi için yeni bir hedef belirlemek için beceriler arasından seçim yapmasını sağlamıştır.

Üçüncü sorunun öğretimi tamamlandıktan sonra araştırmacı katılımcı bireyden 3. aşamanın son sorusu olan "Hedefime ulaştım mı?" sorusunu sormasını ve yanıtlamasını istemiştir. Birey soruyu okuduktan sonra yanıt vermesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Bireyden soruya ilişkin kabul edilebilir bir yanıt gelmediğinde araştırmacı *"Öğrencinin ilerlemenin yeterli, yetersiz olduğuna veya hedefe ulaşılıp ulaşılmadığına ilişkin karar vermesini sağlayın (12a)."* öğretmen amacı için *"öz-değerlendirme öğretimi, öz-pekiştirme öğretimi"* eğitsel desteklerini kullanmıştır. Bunu yaparken araştırmacı *"Kendini değerlendirmen gerekirse sence başta belirlediğin hedefe ulaştın mı? Artık kendi başına …… yapabileceğine inanıyor musun? O zaman önemli bir şeyi başardın demektir. Bu durumda kendini ödüllendirebilirsin."* ifadelerini kullanarak oturumu sonlandırmıştır.

ÖZBÖM aşamalarında yer alan soruların yanıtlanması sırasında kullanılan ifadeler becerinin özelliklerine göre farklılaşmaktadır. Araştırmacı yukarıda kullandığı ifadelerde tüm becerilerde kullanılan ifadeleri ortak bir paydada toplayarak örnek olması amacıyla yazmıştır. Her beceri alanına ve becerinin özelliğine göre hedef belirlenmesi, hedefe ilişkin planlamalar yapılması ve hedefin ve/veya planlamanın değerlendirilmesi, ortaya çıkan engeller, bu engellerle nasıl baş edileceği, gerçekleşen problem durumları değişmektedir. Bazı durumlarda planlanan problem durumlarına bireyden gelen problem ve çözüm yollarına ilişkin kabul edilebilir öneriler de öğretim oturumları sırasında konuşulmuştur.

Buna göre birinci katılımcı için belirlenen bağımsız yaşam becerilerinden *çamaşır makinesiyle çamaşır yıkama becerisinde* yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları toz deterjanın bitmiş olması durumunda sıvı deterjan koyması ya da marketten toz deterjan alması; şalterin atmış olması durumunda sigorta kutusunu kontrol edip bir yetişkinden yardım istemesi; suyun bitmiş olması durumunda su vanasını kontrol etmesi, vanada bir sorun olmaması durumunda su kartını takıp suyu yeniden doldurması olarak

belirlenmiştir. *E-posta gönderme becerisi* çalışılırken yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları e-posta şifresini unutmuş olması durumunda "şifremi unuttum" sekmesiyle basamakları takip ederek yeni şifre alması, internet bağlantısının kopmuş olması durumunda bağlantıyı kontrol etmesi, yeniden bağlantı kurması ve bilgisayarın şarjının bitmiş olması durumunda bilgisayarı şarja takması beklenmiştir. *Evden çıkarken güvenlik önlemlerini alma becerisi* çalışılırken yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları banyoyu kontrol ederken musluğun su damlatması durumunda apartmanda bulunan daireye ait vanayı kapatması, balkon kapısının kilitlenmemesi durumunda balkonun bulunduğu odanın kapısını kilitlemesi ve ocağın açık olduğu oturumlarda ocağı kapatıp kapatmadığından emin olmadığı durumlarda kapının önündeki doğalgaz vanasını kapatması şeklindedir.

İkinci katılımcı için belirlenen bağımsız yaşam becerilerinden *elektrik süpürgesi kullanma becerisi için* yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları süpürgenin toz torbasının dolmuş olması durumunda dolaptan yeni toz torbasını alıp yerine takması, şalterin atmış olması durumunda sigorta kutusunu kontrol edip bir yetişkinden yardım istemesi, süpürge borusunun tıkanmış olması durumunda boruyu temizlemesidir. *Pilav yapma becerisi için* yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları tereyağının bitmiş olması durumunda sıvı yağ kullanması, doğalgaz vanasının kapalı olması durumunda vanayı kontrol ederek açması, pirincin bitmiş olması durumunda marketten pirinç alması ya da bulgur/arpa kullanmasıdır. *Marketten online sipariş verme becerisi için* yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları kapıda ödeme seçeneğinin devre dışı bırakılması durumunda kredi kartıyla alışveriş yapması, alışveriş listesinde olan ancak online sipariş verilen sitede ilgili ürünün olmaması durumunda muadil bir ürün seçerek alması, internet bağlantısının olmaması durumunda bağlantıyı kontrol ederek yeniden bağlanması olarak belirlenmiştir.

Üçüncü katılımcı için belirlenen bağımsız yaşam becerilerinden *temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisi için* yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları temizleyicinin bitmesi durumunda marketten yeni bir temizleyici alması, temizlik paspasının kirli olması durumunda yedek paspasın takılması, suyun bitmesi durumunda su vanasını kontrol etmesi ve vanada bir problem yoksa su kartını kullanarak su yüklemesidir. *Marketten alışveriş yapma becerisi için* yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları alışveriş listesini, parasını evde unutması durumunda eve dönerek listeyi yanına alması, listede bulunan markada ürün yoksa muadil bir ürün

seçmesi, alışveriş çantasını evde unutması durumunda marketten ücret karşılığında poşet almasıdır. *Bankamatikten para çekme becerisi için* yaratılan ve bireyden çözmesi beklenen problem durumları bankamatiğin servis dışı olması durumunda aynı bankaya ait en yakın bankamatiği internet kullanarak araması, kart şifresini unutması durumunda bankamatik üzerinde yer alan müşteri hizmetleri numarasını araması ve kartının son kullanım tarihinin geçmiş olması durumunda yine bankamatik üzerinde yer alan müşteri hizmetleri numarasını araması olarak belirlenmiştir.

Araştırmada her katılımcıdan bu problem durumlarına bulunabilecek olası çözüm yollarını hem sözlü olarak yanıtlaması hem de karşılaştığı durumda problemi çözmesi beklenmiştir. Her katılımcı için problem çözme öz-belirleme becerisini gerçekleştirme durumu her bağımsız yaşam becerisi için üç tane olarak belirlenmiş ve katılımcılardan bu problemleri çözmeleri beklenmiştir.

3.8.2.3. *Yoklama oturumları*

Yoklama oturumları öğretimi gerçekleştirilen ÖZBÖM ve bağımsız yaşam becerisine ilişkin olarak katılımcıların hedef beceriyi kazanıp kazanmadığını ve ne düzeyde kazandığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yoklama oturumları ilk iki öğretim oturumu hariç diğer öğretim oturumlarından hemen önce gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumlarında tüm veriler tek fırsat yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmacı elde ettiği ÖZBÖM sorularına ilişkin verileri, ÖZBÖM sorularının yer aldığı "ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1.-2.-3. aşama Yoklama Oturumu Veri Kayıt Formu"na (Ek-24, Ek-25, Ek-26) bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde ettiği verileri "Bağımsız Yaşam Becerileri Son-test Oturumu Veri Kayıt Formu"na (Ek-27) kaydetmiştir. Araştırmacı "Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 256; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2014, s. 88) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değeri uygulama verisi olarak grafiğe ve tablolara işlemiştir.

Yoklama oturumları "ÖZBÖM 1. ve 2. aşama Yoklama Oturumları", "Bağımsız Yaşam Becerileri Son-test Oturumu" ve "ÖZBÖM 3. aşama Yoklama Oturumları"ndan oluşmaktadır. Araştırmacı katılımcı bireyin ÖZBÖM 1. ve 2. aşamasında yer alan soruları kendisine sorup yanıtlamasından sonra bağımsız yaşam becerisine ilişkin yoklama oturumunu düzenlemiştir. Bu oturum sona erdikten sonra araştırmacı kalan soruların

yanıtlanması için ÖZBÖM 3. aşama sorularının yanıtlandığı yoklama oturumunu düzenlemiştir.

3.8.2.3.1. ÖZBÖM 1. ve 2. aşama yoklama oturumları

ÖZBÖM 1. ve 2. aşama yoklama oturumlarında araştırmacı ve katılımcı birey hijyen, uygun sosyal mesafe ve maske takma kuralına uymak koşuluyla yan yana oturmuşlardır. Araştırmacı *"Şimdi seninle birlikte çalışacağız, hazır mısın?"* diyerek katılımcı bireyin dikkatini çekmiştir. Bireyden hazır olduğuna ilişkin herhangi bir tepki aldığında *"Şimdi senden daha önce çalıştığımız bu soruları yanıtlamanı istiyorum. Bu kez ben sana destek olmadan senden tek başına soruları yanıtlayacaksın."* diyerek yönerge vermiştir. Birey ilk soruyu okuduğunda yanıtlaması için 5 sn saniye beklemiştir. Bu süre içerisinde birey soruya doğru yanıt verdiğinde pekiştirmemiş, yanlış yanıt verdiğinde hata düzeltmesi yapmamıştır. Yanıt vermemesi durumunda ise bireyden bir sonraki soruyu okuyup yanıtlamasını istemiştir. Bu oturum ÖZBÖM 2. aşamanın son sorusuna kadar devam etmiştir. 2. aşamanın son sorusunda birey yanıtlasın ya da yanıtlamasın bireyle birlikte ilgili bağımsız yaşam becerisini gerçekleştireceği ortama giderek bağımsız yaşam becerileri son-test oturumuna geçilmiştir. Araştırmacı elde ettiği verileri "ÖZBÖM 1., 2. ve 3. aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu"nda (Ek-24, Ek-25, Ek-26) ilgili basamaklara kaydetmiştir.

3.8.2.3.2. Bağımsız yaşam becerileri yoklama oturumları

Bağımsız yaşam becerisi yoklama oturumları aynı zamanda ÖZBÖM 2. aşama son sorusunun bir parçasıdır. Araştırmacı bu oturumda bireyle birlikte becerinin sergileneceği ortama gelmiş ve hijyen, sosyal mesafe ve maske takma kurallarına uymuştur. Bireyin dikkatini çektikten sonra *"Hazırsan şimdi çalışmaya başlayalım. Şimdi planladığın gibi … becerisini kendi başına çalışabilirsin."* yönergesini sunmuş ve bireyin beceri basamaklarını gerçekleştirebilmesi için 5 sn süreyle beklemiştir. Araştırmacı bireyin doğru, yanlış tepkilerine ya da tepkisiz kalma durumuna herhangi bir tepki vermemiştir. Bu süreçte araştırmacı herhangi bir ipucu sunmamış ve oturumu bireyin beceriyi gerçekleştirebildiği basamağa kadar sürdürmüştür. Birey basamakları gerçekleştirmeyi bıraktığı noktada oturumu sonlandırmış ve bireyi katılımı için pekiştirmiştir. Araştırmacı elde ettiği verileri ilgili becerinin "Son-test Veri Toplama Formu" (Ek-11) kaydetmiştir.

OSB olan bireyler ÖZBÖM'de yer alan öğrenci sorularının tamamını doğru yanıtladıklarında ve üç oturum ard arda ölçütü karşıladıklarında araştırmacı tüm

basamakları aynı şekilde gerçekleştirilmek koşuluyla bu kez elde ettiği verileri ilgili becerinin "Son-test Veri Toplama Formu"na (Ek-11) kaydetmiştir.

3.8.2.3.3. ÖZBÖM 3. aşama yoklama oturumları

ÖZBÖM 3. aşama yoklama oturumlarında araştırmacı ve katılımcı birey hijyen, uygun sosyal mesafe ve maske takma kuralına uymak koşuluyla yan yana oturmuşlardır. Araştırmacı *"Şimdi seninle birlikte çalışacağız, hazır mısın?"* diyerek katılımcı bireyin dikkatini çekmiştir. Bireyden hazır olduğuna ilişkin herhangi bir tepki aldığında *"Şimdi senden kalan soruları yanıtlamanı istiyorum. Bu kez ben sana destek olmadan senden tek başına soruları yanıtlamanı bekliyorum."* diyerek yönerge vermiştir. Birey ilk soruyu okuduğunda yanıtlaması için 5 sn saniye beklemiştir. Bu süre içerisinde birey soruya doğru yanıt verdiğinde pekiştirmemiş, yanlış yanıt verdiğinde hata düzeltmesi yapmamıştır. Yanıt vermemesi durumunda ise bireyden bir sonraki soruyu okuyup yanıtlamasını istemiştir. Araştırmacı tüm sorular tamamlanıncaya kadar oturumu sürdürmüştür. Araştırmacı elde ettiği verileri "ÖZBÖM 1., 2. ve 3. aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu"nda (Ek-24, Ek-25, Ek-26) ilgili basamaklara kaydetmiştir.

3.8.2.4. *İzleme oturumları*

İzleme oturumları araştırmaya katılan bireylerin araştırmada öğretimi yapılan becerileri ne derece sürdürdüklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İzleme verileri öğretim oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonraki 1., 3., 5. ve 8. haftalarda OSB olan bireylerin öğrendikleri ve ÖZBÖM'de yer alan soruların yanıtlanması ve bağımsız yaşam becerilerinin sergilenmesinin gözlemlenmesiyle değerlendirilmiştir. Araştırmacı izleme oturumlarında da yoklama oturumlarında izlenen sürecin aynısına yer vermiştir. İzleme oturumlarında da tüm veriler çok fırsat yöntemiyle toplanmıştır.

Araştırmacı ÖZBÖM'e ilişkin elde ettiği verileri "ÖZBÖM 1., 2. ve 3. aşama Öğrenci Soruları İzleme Oturumu Veri Kayıt Formu'na (Ek-24, Ek-25, Ek-26), bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde ettiği verileri ise "İzleme Oturumu Veri Kayıt Formu"na (Ek-10) işaretlemiştir. Ardından araştırmacı "Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100" (Gast ve Ledford, 2014, s. 256; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2014, s. 88) formülünü kullanarak doğru gerçekleşen basamak yüzdesini hesaplamıştır. Elde ettiği bu yüzdelik değerleri son-test verisi olarak tabloya ve izleme verisi olarak grafiğe işlemiştir.

3.8.3. Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmada etkililik, bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test, son-test verileri, güvenirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere dört tür veri toplanmıştır. Aşağıda bu verilerin nasıl toplandığına ve analiz edildiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.8.3.1. Etkililik verilerinin toplaması ve analizi

Araştırmacı etkililik verileri için bağımlı değişken olan öz-belirleme becerilerinin ölçümünü gerçekleştirmiştir. Veriler ilk iki öğretim oturumu dışında her öğretim oturumunun öncesinde gerçekleştirilen yoklama oturumlarıyla toplanmış ve verilerin ölçümü için belirlenen becerilere ait beceri analizi kayıt tekniği kullanılarak doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Yoklama ve izleme oturumlarında OSB olan genç yetişkinlerin ÖZBÖM'de yer alan beceriler için gerçekleştirdikleri tepkiler video kamerayla kaydedilmiştir. Oturumların sonunda video kayıtlarına bakılarak bireyin doğru ve yanlış tepkilerine ilişkin doğru tepki yüzdesi hesaplanmış ve veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen oturumların sayısını gösterirken düşey eksen ise doğru tepki yüzdelerini göstermiştir.

3.8.3.2. Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test son-test verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmacı ön-test son-test verileri için bağımlı değişken olan bağımsız yaşam becerilerinin ölçümünü gerçekleştirmiştir. Veriler ilk iki öğretim oturumu dışında her öğretim oturumunun öncesinde gerçekleştirilen yoklama oturumlarıyla toplanmış ve verilerin ölçümü için belirlenen becerilere ait beceri analizi kayıt tekniği kullanılarak doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Yoklama ve izleme oturumlarında OSB olan genç yetişkinlerin bağımsız yaşam becerileri için gerçekleştirdikleri tepkiler video kamerayla kaydedilmiştir. Oturumların sonunda video kayıtlarına bakılarak bireyin doğru ve yanlış tepkilerine ilişkin doğru tepki yüzdesi hesaplanmış ve veriler ön-test son-test tabloları yoluyla analiz edilmiştir.

3.8.3.3. Güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada düzenlenen tüm oturumların en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Araştırmacı her katılımcının ÖZBÖM'de yer alan becerilere ilişkin araştırmanın her evresindeki görüntü kayıtlarının %30'unu random seçerek güvenirlik verilerini toplamış ve gözlemciye vermiştir.

Gözlemci bu oturumları izleyerek güvenirlik verilerini gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği formlarına kaydetmiştir.

3.8.3.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması ve analizi

Gözlemciler arası güvenirlik verileri araştırmanın yoklama, öğretim ve izleme evrelerinde bağımlı değişken olarak belirlenen ÖZBÖM Öğrenci Sorularının ve hedef bağımsız yaşam becerilerinin ölçümü için hazırlanan beceri analizi basamakları kullanılarak tüm oturumların en az %30'unda toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri öz-belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin hazırlanan "ÖZBÖM Öğrenci Soruları Veri Toplama Formu"na (Ek-24, Ek-25, Ek-26) kaydedilmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi için "Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100" formülü kullanılmıştır (Gast ve Ledford, 2014, s. 256; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2014, s. 83).

3.8.3.3.2. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada uygulama güvenirliği verileri öğretim ve yoklama oturumları için toplanmıştır. Gözlemci öğretim oturumları için uygulama güvenirliği verisi toplarken kayıtları izleyip dinledikten sonra uygulama güvenirliği verilerini öz-belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin verileri kaydederken "Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekleri Değerlendirme Formları"nı (Ek-27, Ek-28, Ek-29) kullanmıştır. Gözlemci yoklama oturumları için uygulama güvenirliği verisi toplarken kayıtları izleyip dinledikten sonra uygulama güvenirliği verilerini öz-belirleme becerisi "Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"na (Ek-34) kaydetmiştir. Uygulama güvenirliği verileri analiz edilirken "Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100" formülü kullanılmıştır (Gast ve Ledford, 2014, s. 256; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2014, s. 83).

3.8.3.4. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması ve analizi

Araştırmada sosyal geçerlik verileri OSB olan bireylerin kendilerinden ve bu bireylerin ebeveynlerinden öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla araştırmada kazandırılması hedeflenen öz-belirleme becerilerinin önemi, kullanılan öğretim modelinin uygunluğu, araştırma sonuçları ve araştırmanın katılımcılar ve onların ebeveynleri açısından anlamlılığını ölçebilmek amacıyla araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinlerin kendilerinden "Katılımcı Sosyal Geçerlik Formu" (Ek-20, Ek-30)

yoluyla elde edilmiştir. Ebeveynlerden ise “Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu” (Ek-21, Ek-23, Ek-31) aracılığıyla toplanmıştır. OSB olan genç yetişkinlerden ve ebeveynlerinden toplanan sosyal geçerlilik verileri için katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde OSB olan katılımcılara öz-belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin gerçekleştirilen ÖZBÖM'e ilişkin etkililik ve kalıcılık, bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test, güvenirlik, sosyal geçerlik bulguları ve oturum sürelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İzleyen başlıklarda yukarıda sözü edilen bulgulara ayrı ayrı yer verilmiştir.

4.1. OSB Olan Genç Yetişkinlere Öz-Belirleme Becerilerinin Öğretiminde ÖZBÖM'ün Kullanılmasına ve Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Etkililik Bulguları

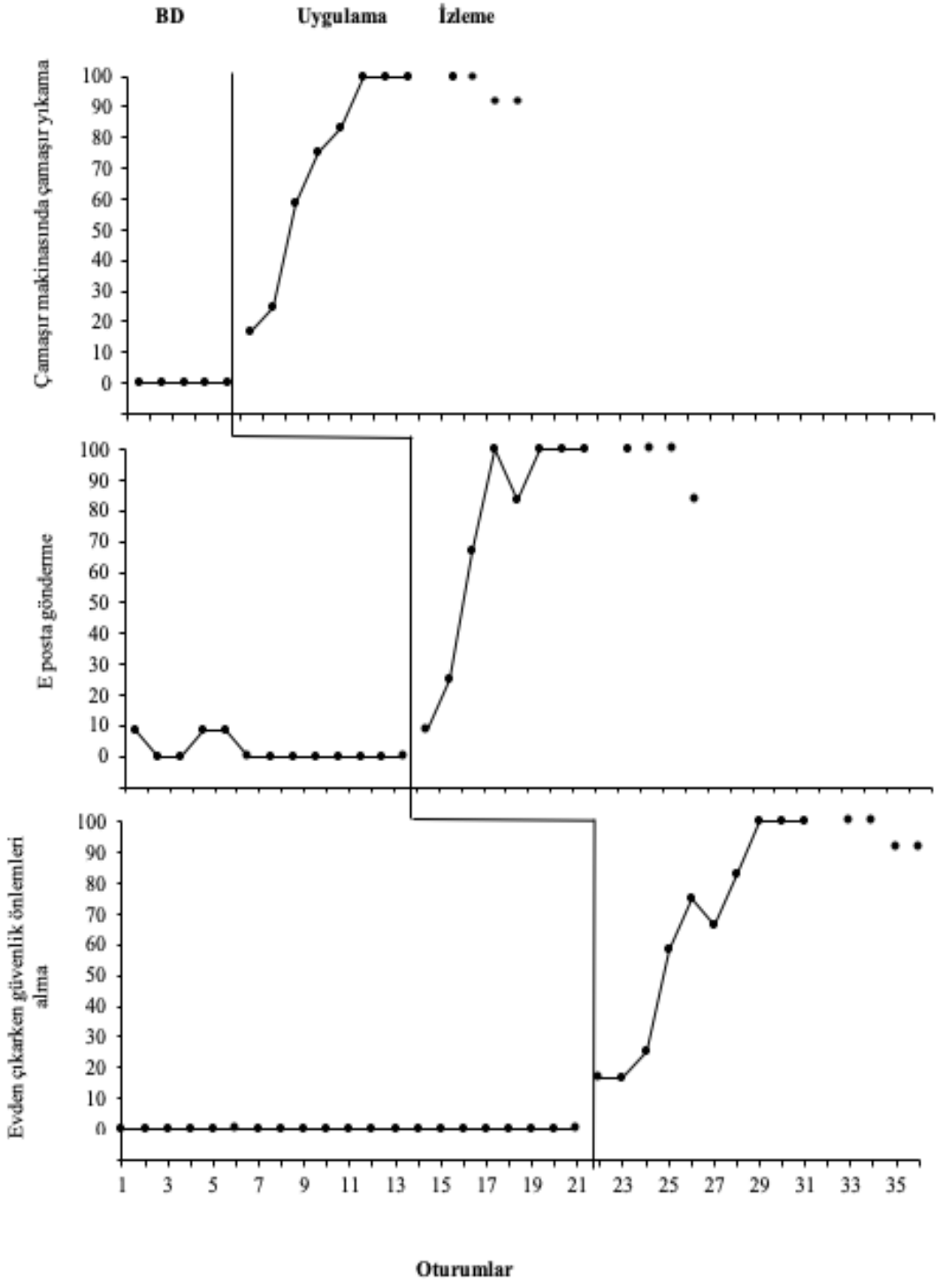
OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin öğretiminde ÖZBÖM'ün etkililiğine ilişkin elde edilen bulgular Şekil 4.1., Şekil 4.5. ve Şekil 4.9.'de çizgi grafikleri üzerinde gösterilmiştir. Grafiklerin yatay ekseninde oturum sayıları, dikey ekseninde ise başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında katılımcılara ilişkin doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır. Araştırma sırasında elde edilen veri noktaları katılımcıların başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarından oluşmuş ve bu oturumlar evrelerle birbirinden ayrılmıştır. Başlama düzeyi evrelerinde yer alan veriler katılımcıların başlama düzeyi oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinden, yoklama evrelerinde yer alan veriler katılımcıların yoklama oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinden oluşmaktadır. İzleme oturumlarından elde edilen veriler katılımcıların öğretim oturumları sona erdikten sonra 1., 3., 5. ve 8. hafta sonrasında gerçekleştirilen izleme oturumlardan elde edilen doğru tepki yüzdelerinden meydana gelmektedir.

OSB olan genç yetişkinlerin bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri ise Şekil 4.2., Şekil 4.3., Şekil 4.4., Şekil 4.6, Şekil 4.7, Şekil 4.8, Şekil 4.10., Şekil 4.11., Şekil 4.12.'de sütun grafikleri üzerinde gösterilmiştir. Grafiklerin yatay ekseni gerçekleştirilen ön-test ve son-test oturumlarından, dikey ekseni ise elde edilen doğru tepki yüzdelerinden oluşmuştur. İzleyen başlıklarda OSB olan katılımcılara ilişkin elde edilen bulgular ayrı ayrı ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.1.1. Uğur'un ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları

Uğur'un ÖZBÖM kullanılarak öğretimi gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerine ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan doğru tepki yüzdeleri Şekil 4.1.'de yer almaktadır. Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama, e-posta

gönderme ve evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerilerine ilişkin elde edilen başlama düzeyi, yoklama ve izleme verilerine ilişkin etkililik bulguları izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 4.1. *Uğur'un ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları*

4.1.1.1. Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları incelendiğinde ilk beş oturumda %0 düzeyinde performans gösterdiği görülmektedir. Uğur'la başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Uğur'la ortalama 35 dakika 09 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 14 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %57,1'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı ise %8,3 ile %100 aralığındadır. Uğur'la üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar gerçekleştirilen sekiz yoklama oturumu ortalama 9 dakika 45 saniye sürmüştür. Bu oturumlardan elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %56,4; ranjı %16,6 ile %100 aralığındadır. Uğur'un öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %95, ranjı %91,6 ile %100 aralığındadır.

4.1.1.2. Uğur'un e-posta gönderme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Uğur'un e-posta gönderme becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları incelendiğinde bu oturumlarda ortalama %1,7 düzeyinde performans gösterdiği görülmektedir. Uğur'la başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.

Uğur'la ortalama 20 dakika 17 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 14 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %61,87'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı 8,3 ile 100 aralığındadır. Uğur'la gerçekleştirilen ve ortalama 7 dakika 20 saniye süren sekiz yoklama oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %72,9'dur. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %8,3 ile %100 aralığındadır. Uğur'un öğretim sona erdikten 1, 3,

5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %95,82; ranjı %83,3 ile %100 aralığındadır.

4.1.1.3. Uğur'un evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Uğur'un evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları incelendiğinde ortalama %3,87 oranında performans gösterdiği görülmektedir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %0 ile %8,3 aralığındadır. Uğur'la başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.

Uğur'la ortalama 21 dakika 29 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 16 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %55,7, ranjı %8,3 ile %100 arasındadır.

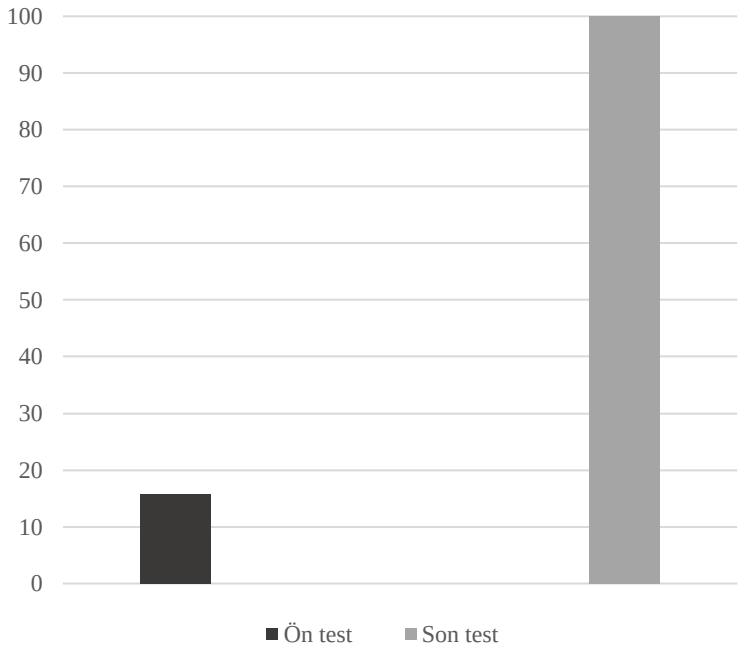
Uğur'la üst üste kararlı veri elde edilene kadar gerçekleştirilen ortalama 12 dakika 35 saniye süren 10 yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Uğur'un yoklama oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %64,14'dür. Doğru tepki yüsdelerinin ranjı %16,6 ile %100 arasındadır. Uğur'un öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %95,8, ranjı %91,6 ile %100 arasındadır.

4.1.2. Uğur'un bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama, e-posta gönderme, evden çıkarken güvenlik önlemleri alma bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde edilen ön-test verileri ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1. aşamanın sonunda yalnızca ilk öğretim oturumundan hemen sonra ve son-test verileri ise ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanmıştır. Uğur'un bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri izleyen başlıklarda yer almaktadır.

4.1.2.1. Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Uğur'la çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdesi %15,7'dir. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerin ortalaması %67,57'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %15,7 ile %100 aralığındadır. Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %100'dür. Uğur'la çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.2.'de yer almaktadır.

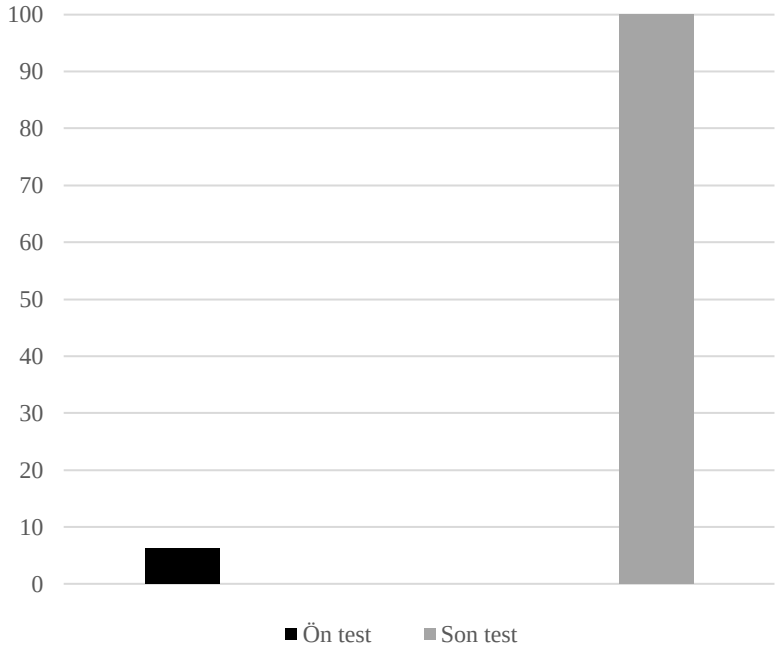


Şekil 4.2. *Uğur'un çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.2.2. Uğur'un e-posta gönderme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Uğur'la e-posta gönderme becerisine ilişkin gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdesi %6.25'tir. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %78,57'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %6,25 ile %100 aralığındadır. Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye

ilişkin doğru tepki yüzdesi %100'dür. Uğur'la e-posta gönderme becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.3.'te yer almaktadır.

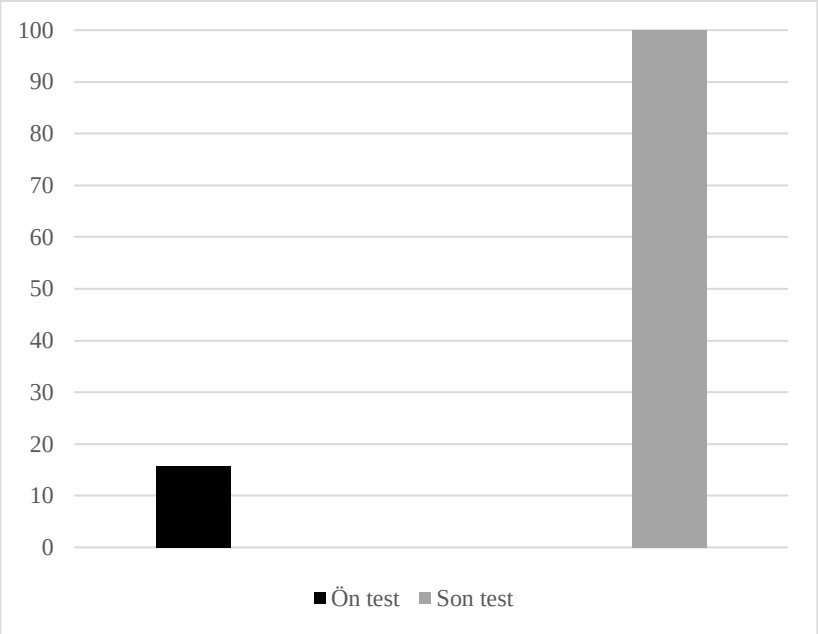


Şekil 4.3. *Uğur'un E posta gönderme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.2.3.Uğur'un evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Uğur'la evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisine ilişkin gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdesi %11,1'dir. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %70,77'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %15,7 ile 100 arasındadır. Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %94,4'tür.

Uğur'la evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisine ilişkin elde edilen beceriye ilişkin ön-test ve son-test verileri Şekil 4.4.'te yer almaktadır.



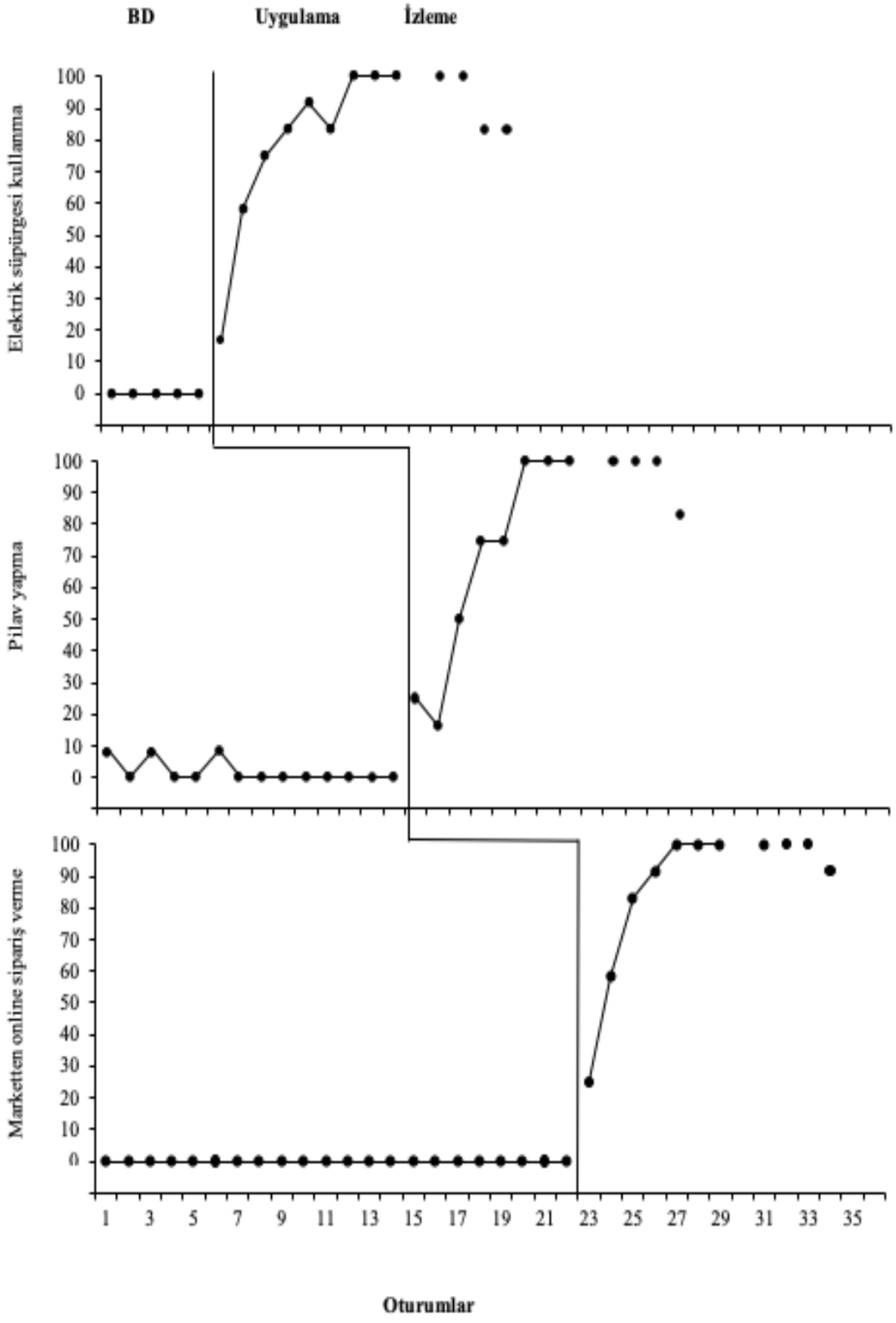
Şekil 4.4. *Uğur'un evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.3. Emre'nin ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları

Emre'nin ÖZBÖM kullanılarak öğretimi gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerine ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan doğru tepki yüzdeleri Şekil.4.5.'te yer almaktadır. Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma, pilav yapma ve marketten online sipariş verme becerilerine ilişkin elde edilen başlama düzeyi, yoklama ve izleme verilerine ilişkin etkililik bulguları izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.1.3.1. Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarının tamamında %0 oranında performans gösterdiği görülmektedir. Emre'yle başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.



Şekil 4.5. *Emre'nin ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları*

Emre'yle ortalama 25 dakika 10 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 14 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %77,98; ranjı %16,6 ile %100 aralığındadır. Emre'nin üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar sürdürülen 9 yoklama oturumu ortalama 9 dakika 13 saniye sürmüştür. Yoklama oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %78,66; ranjı %16,6 ile %100 aralığındadır. Emre'nin öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %91,57'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %83,3 ile %100 aralığındadır.

4.1.3.2. Emre'nin pilav yapma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Emre'nin pilav yapma becerisine ilişkin başlama düzeyi oturumları incelendiğinde doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %2; ranjı %0 ile %8,3 arasındadır. Emre'nin başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.

Emre'yle ortalama 26 dakika 3 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 12 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %65,9; ranjı %8,3 ile %100 aralığındadır.

Emre'yle her iki öğretim oturumundan sonra üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Emre'nin ortalama 15 dakika 5 saniye süren sekiz yoklama oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %67,7; ranjı %16,6 ile %100 aralığındadır. Emre'nin öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %95,7; ranjı %83,3 ile %100 aralığındadır.

4.1.3.3. Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları incelendiğinde tüm oturumlarda %0 oranında performans sergilediği görülmektedir. Emre'yle başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM

Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.

Emre'yle ortalama 30 dakika 24 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 10 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %74,1; ranjı %16,6 ile %100 aralığındadır.

Emre'yle her iki öğretim oturumundan sonra üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Emre'yle ortalama 13 dakika 34 saniye süren 7 yoklama oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %79,8; ranjı %25 ile %100 aralığındadır. Emre'nin öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %97,9; ranjı %91,6 ile %100 aralığındadır.

4.1.4. Emre'nin bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

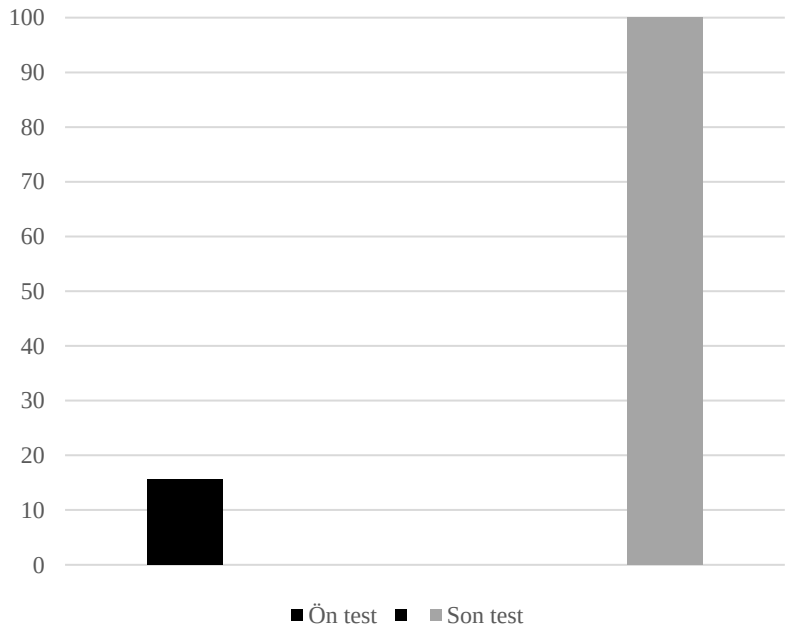
Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma, pilav yapma ve marketten online sipariş verme bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde edilen ön-test verileri başlama düzeyi oturumları ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1. aşamanın sonunda yalnızca ilk öğretim oturumundan hemen sonra, son-test verileri ise ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanmıştır. Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma, pilav yapma ve marketten online sipariş verme becerilerine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri izleyen başlıklarda yer almaktadır.

4.1.4.1. Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Emre'yle elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1. aşamanın sonunda yalnızca ilk öğretim oturumundan hemen sonra gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %13,6'dır. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %78 olarak hesaplanmıştır. Emre'nin elektrik süpürgesi kullanmaya ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ranjı ise %22,7 ile %100 aralığındadır.

Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %100'dür. Emre'yle

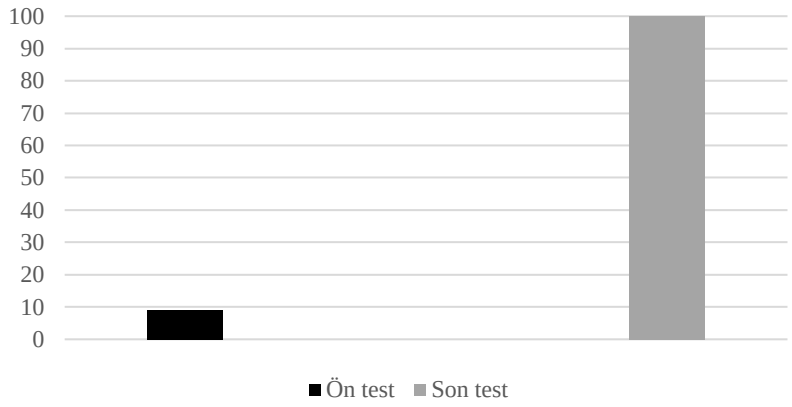
elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.6.'da yer almaktadır.



Şekil 4.6. *Emre'nin elektrik süpürgesi kullanma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.4.2. Emre'nin pilav yapma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

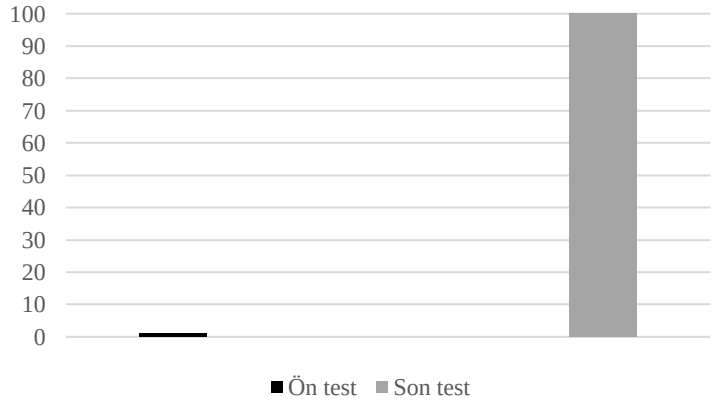
Emre'nin pilav yapma becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1. aşamanın sonunda yalnızca ilk öğretim oturumundan hemen sonra gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %9'dur. Yoklama oturumları sırasında ve ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %72,7'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %18,1 ile %100 aralığındadır. Aşamanın sonunda Emre'nin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Emre'yle pilav yapma becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.7.'de yer almaktadır.



Şekil 4.7. *Emre'nin pilav yapma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.4.3. Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %1'dir. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması%64,9'dur. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %9 ile %100 aralığındadır. Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %100'dür. Emre'yle marketten online sipariş verme becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.8.'de yer almaktadır.



Şekil 4.8. *Emre'nin marketten online sipariş verme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.5. Can'ın ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları

Can'ın ÖZBÖM kullanılarak öğretimi gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerine ilişkin başlama düzeyi, yoklama ve izleme oturumlarında yer alan doğru tepki yüzdeleri Şekil.4.9'da yer almaktadır. Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme, marketten alışveriş yapma ve bankamatikten para çekme becerilerine ilişkin elde edilen başlama düzeyi, yoklama ve izleme verilerine ilişkin etkililik bulguları izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

4.1.5.1.Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları incelendiğinde doğru tepki yüzdesinin %0 olduğu görülmektedir. Can'la başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.

Can'la ortalama 31 dakika 30 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 16 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdesi %59,3; ranjı %8,3 ile %100 aralığındadır.

Can'la her iki öğretim oturumundan sonra üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Can'ın ortalama 13 dakika 4 saniye süren 10 yoklama oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdesi %70,8; ranjı %8,3 ile %100 aralığındadır. Can'ın öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %93,7; ranjı %83,3 ile %100 aralığındadır.

4.1.5.2.Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları incelendiğinde ortalama %1,9 oranında performans gösterdiği görülmektedir. Can'ın başlama düzeyi oturumlarındaki doğtu tepki yüzdesi ortalaması %1.77'dir. Can'la başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3.

aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.

Can'la ortalama 19 dakika 50 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 14 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdesi %55,3; ranjı %8,3 ile %100 arasındadır.

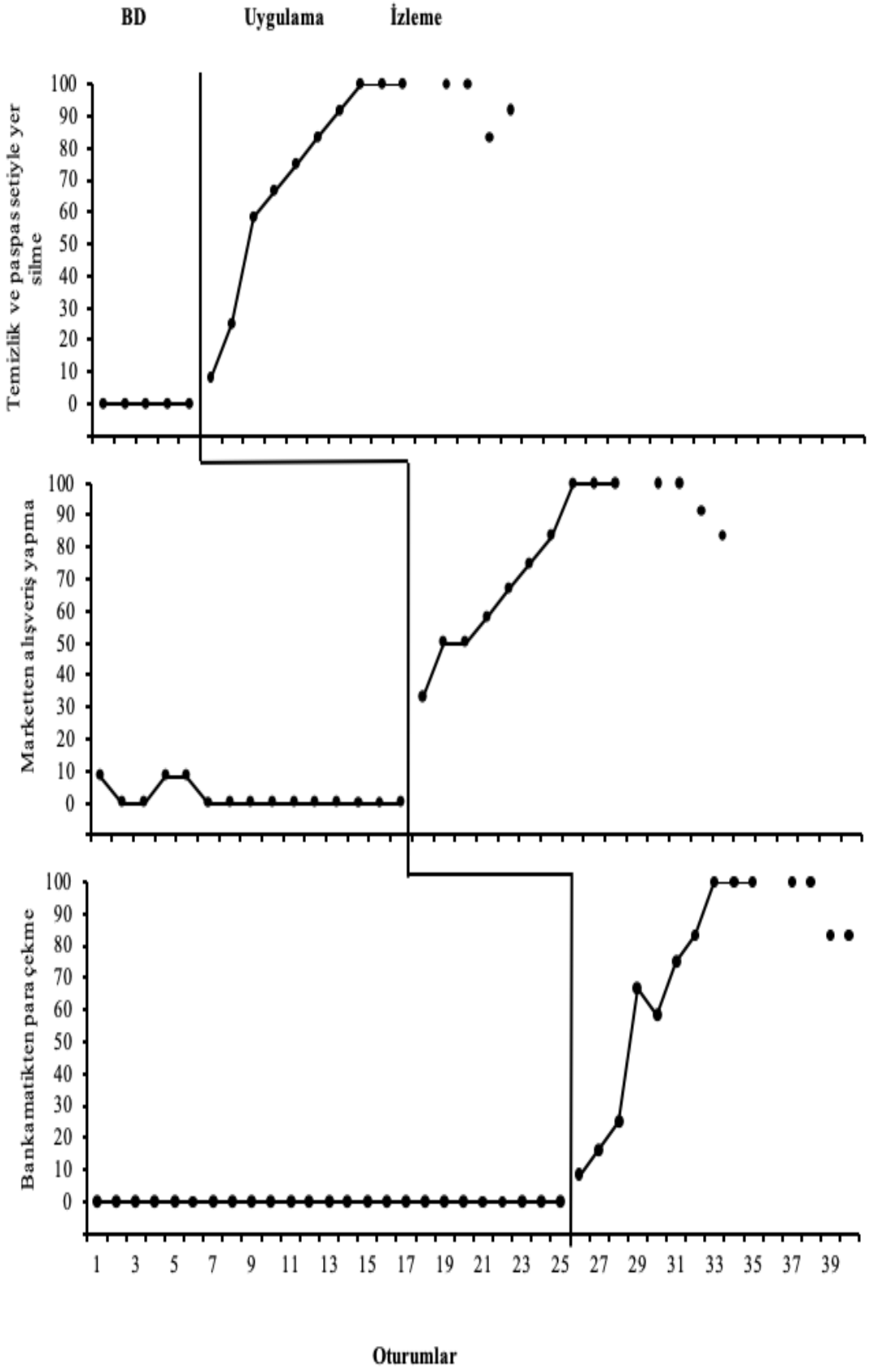
Can'la üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Can'ın ortalama 12 dakika 35 saniye süren 9 yoklama oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %79,6; ranjı %33,3 ile %100 aralığındadır. Can'ın öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %93,6; ranjı %83,3 ile %100 aralığındadır.

4.1.5.3.Can'ın bankamatikten para çekme becerisine ilişkin ÖZBÖM etkililik bulguları

Can'ın bankamatikten para çekme becerisine ilişkin Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumları incelendiğinde oturumların tümünde %0 oranında performans gösterdiği görülmektedir. Can'la başlama düzeyi oturumlarında kararlı veri elde edildikten sonra ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1., 2. ve 3. aşama kullanılarak gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerinin öğretimi oturumlarına geçilmiştir.

Can'la ortalama 10 dakika 2 saniye süren ve ÖZBÖM 1. ve 2. aşama, beceriyi uygulama, beceriyi gözden geçirme ve 3. aşamadan oluşan toplam 14 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu öğretim oturumlarında elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %51,7; ranjı %8.3 ile %100 aralığındadır.

Can'la her iki öğretim oturumundan sonra üç oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Can'ın ortalama 7 dakika 43 saniye süren 9 yoklama oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %70,3; ranjı %8,3 ile %100 aralığındadır. Can'ın öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarından elde edilen doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %91,6; ranjı %83,3 ile %100 aralığındadır.



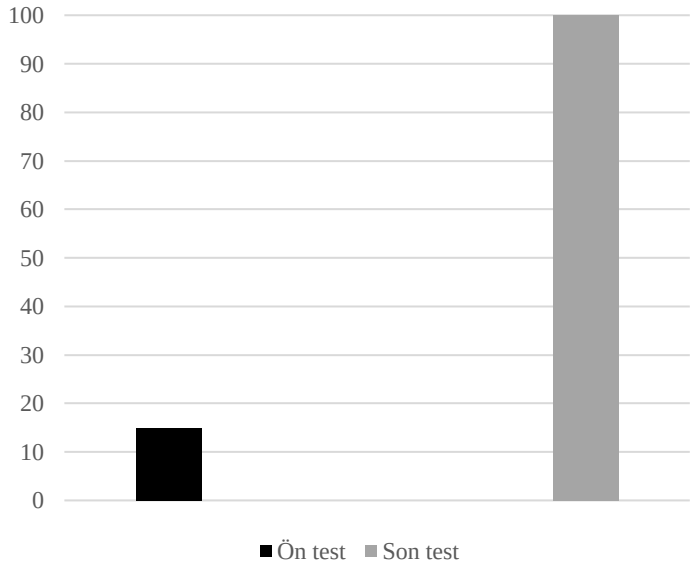
Şekil 4.9. *Can'ın ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları*

4.1.6. Can'ın bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme, marketten alışveriş yapma ve bankamatikten para çekme bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde edilen ön-test verileri başlama düzeyi oturumları ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1. aşamanın sonunda yalnızca ilk öğretim oturumundan hemen sonra, son-test verileri ise ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanmıştır. Can'ın bağımsız yaşam becerilerine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri izleyen başlıklarda yer almaktadır.

4.1.6.1. Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

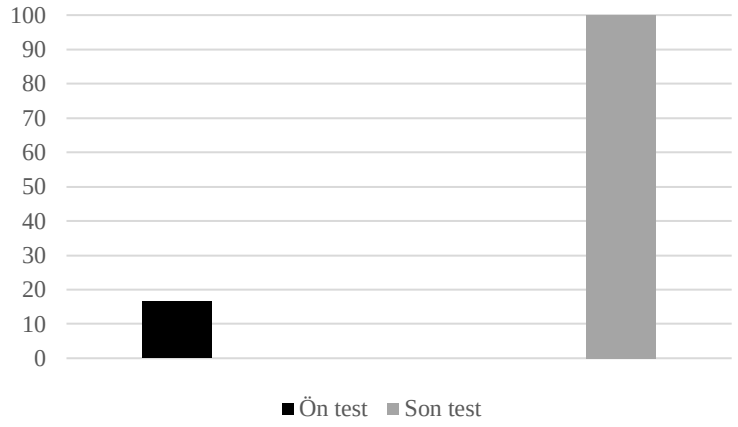
Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1. aşamanın sonunda gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdesi %15'tir. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %71,8'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %15 ile %100 aralığındadır. Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %100'dür. Can'la temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.10.'da yer almaktadır.



Şekil 4.10. *Can'ın temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.6.2.Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

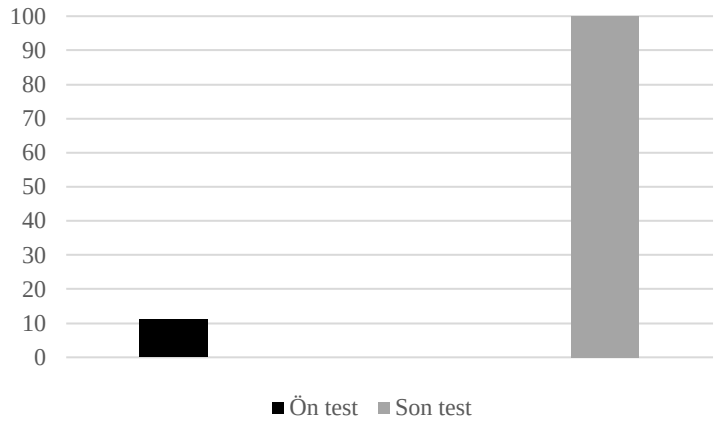
Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdesi %16,6'dır. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %60,9'dur. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %16,6 ile %100 aralığındadır. Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %100'dür. Can'la marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.11.'de yer almaktadır.



Şekil 4.11. *Can'ın marketten alışveriş yapma becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.1.6.3.Can'ın bankamatikten para çekme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları

Can'ın bankamatikten para çekme becerisine ilişkin gerçekleştirilen ön-test oturumundan elde edilen doğru tepki yüzdesi %11,1'dir. Yoklama oturumları sırasında ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşamanın sonunda gerçekleştirilen yoklama oturumlarından elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin ortalaması %74,57'dir. Doğru tepki yüzdelerinin ranjı %11,1 ile %100 aralığındadır. Aşamanın sonunda bireyin ölçütü karşıladığı son yoklama oturumunda toplanan son-test oturumunda elde edilen beceriye ilişkin doğru tepki yüzdesi %100'dür. Can'la bankamatikten para çekme becerisine ilişkin elde edilen ön-test ve son-test verileri Şekil 4.12.'de yer almaktadır.



Şekil 4.12. *Can'ın bankamatikten para çekme becerisine ilişkin ön-test ve son-test bulguları*

4.2. Güvenirlik Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde OSB olan bireylere öz-belirleme becerilerinin öğretiminde ÖZBÖM kullanılarak gerçekleştirilen uygulamanın başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarından elde edilen gözlemciler arası güvenirlik bulguları, uygulama güvenirliği bulguları, öğretmen amaçları ve eğitsel desteklere ilişkin elde edilen bulguların yüzdelerine ve genel ortalamalarına yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda söz konusu bulgulara ilişkin ayrıntılı bilgilere yer almaktadır.

4.2.1. Uygulama güvenirliği bulguları

Bu araştırmada OSB olan bireylerle gerçekleştirilen başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarının en az %30'unda uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle elde edilen bulgular Tablo 4.1.'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Uygulama güvenirliği bulguları*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Yoklama	İzleme	Genel Ortalama
Uğur	%100	%93.75	%100	%100	%98.43
Emre	%100	%100	%100	%100	%100
Can	%100	%90.6	%93.3	%100	%95.6

Tablodaki verilere göre OSB olan bireylerle gerçekleştirilen başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarının %30'undan elde edilen uygulama güvenirliği

katsayısının genel ortalaması başlama düzeyi oturumları için tüm katılımcılarda %100 olarak hesaplanmıştır. Öğretim oturumlarında uygulama güvenirliği verilerinin ortalaması Uğur için %93.75, Emre için %100 ve Can için %90,6'dır. Yoklama oturumlarında uygulama güvenirliği ortalaması ise Uğur ve Emre için %100, Can içinse %93,3 olarak hesaplanmıştır. Son olarak izleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik verilerinin ortalaması tüm katılımcılar için %100'dür.

OSB olan katılımcılardan Uğur için hesaplanan %93.75 değeri öğretim oturumlarında yer alan 14. ve 22. maddelerin, Emre için hesaplanan %90.6 oranı öğretim oturumlarında yer alan 14., 22. ve 29. maddelerin ve yine Can için hesaplanan %93.3 oranı yoklama oturumlarında yer alan 15. maddenin gerçekleştirilmemesi nedeniyle oluşmuştur.

4.2.2. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları

Bu araştırmada OSB olan bireylerle gerçekleştirilen başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarının en az %30'unda gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Bu verilerin analiziyle elde edilen bulgular Tablo 4.2.'de yer almaktadır. Tablo 4.2.'de yer alan gözlemciler arası güvenirlik verilerine göre en düşük gözlemciler arası güvenirlik katsayısı tüm katılımcılar ve tüm oturumlar için %100 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.2. *Gözlemciler arası güvenirlik bulguları*

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Öğretim	Yoklama	İzleme	Genel Ortalama
Uğur	%100	%100	%100	%100	%100
Emre	%100	%100	%100	%100	%100
Can	%100	%100	%100	%100	%100

4.2.3. Öğretim oturumlarında öğretmen amaçları ve eğitsel desteklerin kullanılmasına ilişkin bulgular

OSB olan bireylere öz-belirleme becerileri öğretilirken ÖZBÖM Öğrenci Soruları'nda yer alan öğretmen amaçları ve eğitsel destekler kullanılmaktadır (Shogren vd. 2019, s. 7). Öğretmen amaçları ve eğitsel desteklerin kullanılmasındaki sayı ve yoğunluk bireyin gereksinimlerine göre değişebilmekle birlikte her soru için en az bir

öğretmen amacı ve buna ilişkin eğitsel desteğin kullanılması gerekmektedir. Tablo 4.3.'te ÖZBÖM'de yer alan öğretmen amaçları ve eğitsel destekler yer almaktadır.

Tablo 4.3.'te de görüldüğü gibi ÖZBÖM'de 24 tane öğretmen amacı ve 16 tane de eğitsel destek yer almaktadır. ÖZBÖM'de yer alan eğitsel destekler bazı öğretmen amaçları için tekrar eden biçimde kullanıldığında toplam 35 tane eğitsel destek bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmen amaçlarının ve eğitsel desteklerin tamamı kullanılmıştır. Öğretmen amaçlarının ve eğitsel desteklerin kullanımına ilişkin uygulama güvenirliği verileri araştırmadaki tüm öğretim oturumları arasından random seçilen %30'undan toplanmıştır. Elde edilen öğretmen amaçlarına ilişkin uygulama güvenirliği yüzdesi %90 olarak hesaplanırken eğitsel desteklere ilişkin uygulama güvenirliği yüzdesi ise %94,2 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.3. *ÖZBÖM aşamalarında yer alan öğretmen amaçları ve eğitsel destekler*

Öğretmen Amaçları	Eğitsel Destekler
(1a) Öğrencinin güçlü yanları ve öğretim gereksinimlerinin belirlenmesine yardım edin.	(1a) öz-değerlendirme (1b) iletişim öğretimi
(1b) Öğrencinin tercihlerini, ilgilerini, inançlarını ve değerlerini belirtmelerini sağlayın.	(1c) karar verme öğretimi (1c) problem çözme öğretimi
(1c) Öğrencinin ihtiyaçlarını ve önceliklerini değerlendirmelerini sağlayın.	
(2a) Öğrencinin öğretim gereksinimleriyle ilgili durumu tanımlamasını sağlayın.	(2a) problem çözme öğretimi (2a) karar verme öğretimi
(2b) Öğrencinin ortamlarındaki fırsatlar ve engeller hakkında bilgi toplamasını sağlayın.	(2b) farkındalık öğretimi (2b) öz-savunma öğretimi
(3a) Öğrencilerin eylemlerini geliştirmeleri sosyal çevreleri ve kendilerini değiştirmeye odaklanıp odaklanmayacaklarına karar vermelerini sağlayın.	(3a) karar verme öğretimi (3a) problem çözme öğretimi
(3b) Öğrencinin öncelikli listeden bir beceri seçmesini sağlayın.	(3b) seçim yapma öğretimi
(4a) Öğrencinin bir hedef belirtmesini ve hedefe ulaşmak için kriterleri belirlemesini sağlayın.	(4a) hedef belirleme öğretimi
(5a) Öğrencinin mevcut durumu ve kendi belirlediği hedef durumu kendi kendine değerlendirmesini sağlayın.	(5a) hedefe ulaşma öğretimi
(6a) Öğrencinin kendi değerlendirdiği mevcut durumla hedefi arasındaki boşluğu kapatmak için eylem planını belirlemesini sağlayın.	(6a) hedefe ulaşma öğretimi (6a) öz-yönetim öğretimi
(7a) Uygun öğretim stratejilerini belirlemek için öğrenciyle iş birliği yapın.	(7a) iletişim öğretimi
(7b) Öğrenciye gereksinimi olan becerilere yönelik stratejileri öğretin.	(7b) öncül ipucu düzenleme
(7c) Öğrenciye öğrenme stratejilerini uygulamalarında destek olun.	(7c) öz-öğretim yapma
(7d) Öğretmenlere yönelik yapılması gerekenler üzerinde karşılıklı olarak anlaşmaya varın.	(7c) öz-programlama (7d) öz-pekiştirme
(8a) Öğrencinin eylem planı için zamanlama yapmasını sağlayın. (8b) Öğrencinin eylem planını uygulamasını sağlayın. (8c) Öğrencinin ilerlemeyi kendi kendini izlemesini sağlayın.	(8a) öz-programlama öğretimi (8b) problem çözme öğretimi (8c) öz-izleme öğretimi

Tablo 4.3. *ÖZBÖM aşamalarında yer alan öğretmen amaçları ve eğitsel destekler (devam)*

Öğretmen Amaçları	Eğitsel Destekler
(9a) Öğrencinin hedef başarısına yönelik ilerlemeyi kendi kendine değerlendirmesini sağlayın.	(9a) öz-değerlendirme öğretimi
(9b) Öğrencinin hedef başarısına yönelik ilerlemeyi kendi kendine değerlendirmesini sağlayın.	(9a) öz-kaydetme öğretimi (9b) öz-değerlendirme öğretimi (9b) öz-kaydetme öğretimi
(10a) İlerlemeyi istenen sonuçlarla karşılaştırmak için öğrenciyle iş birliği yapın.	(10a) öz-izleme öğretimi (10a) öz-değerlendirme öğretimi
(11a) İlerleme yetersizse öğrencinin hedefini yeniden değerlendirmesini destekleyin.	(11a) hedefe ulaşma öğretimi
(11b) Öğrencinin hedefin aynı kalması veya değişmesi gerekip gerekmediğine karar vermesine yardımcı olun.	(11b) karar verme öğretimi (11c) öz-değerlendirme öğretimi
(11c) Gözden geçirilmiş veya tutulan hedef göz önüne alındığında eylem planının yeterli veya yetersiz olup olmadığını belirlemek için öğrenciyle iş birliği yapın.	(11d) seçim yapma öğretimi
(11d) Öğrencinin öncelikli listeden bir gereksinim seçmesini sağlayın.	
(12a) Öğrencinin ilerlemenin yeterli, yetersiz veya hedefe ulaşılıp ulaşılmadığına karar vermesini sağlayın.	(12a) öz-değerlendirme öğretimi (12a) öz-pekiştirme öğretimi

4.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada sosyal geçerlik verileri OSB olan genç yetişkinlerin kendilerinden ve bu bireylerin ebeveylerinden öznel değerlendirme yoluyla toplanmıştır. Bu amaçla sosyal geçerlik verileri araştırmada kazandırılması hedeflenen öz-belirleme becerilerinin önemine, kullanılan öğretim paketinin uygunluğuna ve araştırma sonuçlarının katılımcılar ve ebeveynleri açısından anlamlılığını ölçebilmek amacıyla araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinlerin kendilerinden "Katılımcı Sosyal Geçerlik Formu" (Ek-19, Ek-29) ve ebeveylerinden de "Ebeveyn Sosyal Geçerlik Formu" (Ek-21, Ek-23, Ek-31) aracılığıyla toplanmıştır. Sosyal geçerlilik verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplamasının nedeni araştırma sürecine ilişkin OSB olan genç yetişkinlerden ve ebeveylerinden derinlemesine bilgi sağlamaktır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sosyal geçerlik bulguları içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi açık kodlama kurallarına dayanarak elde edilen birçok verinin sistematik ve tekrarlanabilir bir biçimde analiz edildiği bir analiz biçimi olarak tanımlanmaktadır (Neuendorf ve Kumar, 2015, s. 1; Mayring, 2004, s. 160). Bu çalışmada sosyal geçerlik verileri daha çok bilgiyi daha az içerik kategorisine sığdırmak amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen 15 adet ses kaydı araştırmacı tarafından üzerinde hiç bir müdahale yapılmaksızın duyulduğu gibi yazıya dökülmüştür. Elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yeniden dinlenerek dökümlerle karşılaştırılmış ve dökümü yapılan verilerin tutarlılığına bakılmıştır. Oluşturulan bu çözümlemeler araştırmacı ve gözlemci tarafından bağımsız olarak kodlanmış, kodların tutarlılığına bakılarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Elde edilen bu listeler daha sonra belirli temalar altında gruplanmış ve sonrasında yorumlanmıştır. Araştırmada OSB olan genç yetişkinlerden ve ebeveylerinden bilgi elde etmek amacıyla kullanılan Katılımcı ve Ebeveyn Bilgi Formu'ndan (Ek-20, Ek-21) elde edilen veriler betimsel analizle analiz edilerek tablo üzerinde gösterilmiştir. Sosyal geçerlik formlarında yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ise görüşmelerden ortaya çıkan temalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. İzleyen başlıklarda OSB olan genç yetişkinlerden ve ebeveylerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları yer almaktadır.

4.3.1. OSB olan genç yetişkinlere ait sosyal geçerlik bulguları

OSB olan genç yetişkinlerle gerçekleştirilen görüşmeler araştırmanın uygulama aşamasına başlamadan önce ve uygulama aşaması tamamlandıktan sonra yapılmıştır. Sosyal geçerlik verileri toplanmadan önce katılımcılardan Demografik Bilgi Formu'nu (Ek-20, Ek-21) doldurmaları istenmiştir. Sosyal geçerlik verileri toplanırken araştırmacı OSB olan bireyle hijyen, uygun sosyal mesafe ve maske takma kuralarına uygun olarak karşılıklı oturmuştur.

Araştırmacı OSB olan genç yetişkinlere *"Şimdi sana birlikte yapacağımız çalışmayla ilgili bazı sorular soracağım. Sen yanıt verirken buradaki ses kayıt cihazı bizim söylediklerimizi kaydedecek. Başlamadan önce senden ses kaydına izin verdiğine ilişkin izin istiyorum."* demiştir. Katılımcıdan izin verdiğine ilişkin onay alınca *"Öyleyse başlayalım."* deyip ilk sorusunu sormuştur. Araştırmacı sorular sırasında OSB olan bireylerin anlamadığını düşündüğü yerlerde ek açıklamalar yaparak soruları yanıtlamalarını sağlamıştır. Araştırmacı bu açıklamalar sırasında yanıtlara ilişkin herhangi bir yönlendirme yapmamıştır.

Araştırmanın katılımcısı olan her bir OSB tanılı genç yetişkinden uygulama öncesinde ve sonrasında birer tane olmak üzere toplam ikişer tane sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Uygulama öncesi sosyal geçerlik verisi oturumlarının süresi ortalama 12 dakika 36 saniye sürerken uygulama sonrası sosyal geçerlik verisi oturumların süresi

ortalama 19 dakika 20 saniye sürmüştür. OSB olan bireylerin bilgi formunda belirttikleri demografik bilgiler Tablo 4.4.'de yer almaktadır. Tablo 4.4.'e göre OSB olan katılımcıların yaş ortalamaları 16'dır. OSB'ye eşlik eden yetersizlik durumuna bakıldığında sadece bir katılımcının (K3) ek yetersizliğe (zihin yetersizliği) sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların kardeş sayılarına bakıldığında ilk (K1) ve üçüncü katılımcılar (K3) iki, ikinci katılımcı (K2) ise tek kardeştir.

Tablo 4.4. *OSB olan genç yetişkinlere ilişkin demografik bilgiler*

OSB olan genç yetişkinler	**Yaş**	**OSB'ye eşlik eden yetersizlik**	**Kardeş sayısı**	**Kaçıncı kardeş olduğu**	**Devam ettiği okul türü/ devam etme süresi**	**Görüşme süreleri**	
						Önce	**Sonra**
Uğur-K1	16	-	2	2	Genel eğitim/1	10" 29'	18" 10'
Emre-K2	17	Zihin Yetersizliği	1	-	Özel eğitim/3	15" 3'	20"35'
Can-K3	15	-	2	1	Genel eğitim/1	13" 22	19" 15'

Son olarak OSB olan katılımcıların devam ettiği okul türü ve devam etme sürelerine bakıldığında ise birinci katılımcının (K1) ortaöğretim düzeyindeki bir genel eğitim okulunda kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alarak birinci yılını tamamladığı, ikinci katılımcının (K2) özel gereksinimli bireylere eğitim veren bir özel eğitim meslek okulunda üçüncü yılını tamamladığı ve üçüncü katılımcının (K3) ortaöğretim düzeyindeki bir genel eğitim okulunda kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alarak birinci yılını tamamladığı görülmektedir. İzleyen başlıklarda OSB olan genç yetişkinlerle gerçekleştirilen sosyal geçerlik bulgularına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.3.1.1. OSB olan genç yetişkinlere ait uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları

OSB olan genç yetişkinlerle uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar OSB olan genç yetişkinlerin çalışmaya ilişkin görüşleri, öz-belirleme becerilerinin kendilerine olan yararlarına ilişkin görüşleri, öz-belirleme becerilerini evde ya da toplumsal ortamlarda kullanmalarına ilişkin görüşleri, bu becerileri öğrenirken zorlanıp zorlanmayacaklarına ilişkin görüşleri şeklindedir. İzleyen paragraflarda sözü edilen başlıklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

OSB olan genç yetişkinlerin çalışmaya ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin çalışmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde *"Benimle bu çalışmayı yapmakla ilgili düşüncelerin nelerdir?"* sorusu için katılımcıların ikisi (Uğur, Can) olumlu görüş bildirirken biri (Emre) çalışmayla ilgili bir görüş belirtmemiştir. Olumlu görüş bildiren katılımcılardan Uğur *"Daha önce de böyle araştırmaya katıldım ben. Orda iş becerilerini öğrenmiştim mesela. Bu çalışmaya katılacağımı babam söyledi. Sevindim. Yeni bir şeyler öğrenicem."* yanıtını verirken herhangi bir görüşü olmayan Emre ise "*Bir düşüncem yok. Bilmiyorum."* yanıtını vermiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin kendilerine olan yararlarına ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin kendilerine olan yararlarına ilişkin *"Bu araştırmada seninle bazı beceriler çalışacağız. Bu becerileri öğrenmenin sana nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsun? Örnekler verir misin?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında bu becerilerin bir işte çalışırken yararı olacağını düşünen Can *"Belki işe girerim yakında, o zaman ne yapacağıma kendim karar veririm."* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Bu becerilerin kendi başına yaşarken yararı olacağını düşünen Uğur *"Kendi evimde yaşarsam işlerimi planlarım mesela."* yanıtını vermiştir. Bu becerilerin okulda yararı olacağını düşünen Emre *"Okulda bilgisayar dersinde ödev yapıyoruz. O zaman planımı yaparım, ödevimi nasıl yapacağım onu planlarım."* biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Bu becerilerin serbest zaman geçirirken yararı olacağını düşünen Uğur ise *"Mesela hafta sonu canım sıkılınca arkadaşlarıma sorarım, ne zaman uygunsa ona göre plan yaparım. Filmi de arkadaşlarıma sorarak seçerim. Sorun olursa çözmeye çalışırım kendim."* şeklinde yanıt vermiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini evde ya da toplumsal ortamlarda kullanmalarına ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini evde ya da toplumsal ortamlarda kullanmalarına ilişkin *"Okulda, evde ya da dışarıya çıktığında bu becerileri kullanıyor musun? Örnekler verir misin?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında bu becerileri kullanmadığını söyleyen Can *"Kullanmadım, öğrenmedim ki daha."* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Bu becerileri bazen kullandığını söyleyen Uğur *"Bazen başıma gelen sorunları çözerim. Yani* sorarım mesela nasıl çözeceğimi öğrenmeye uğraşırım." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenirken zorlanıp zorlanmayacaklarını düşünmelerine ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin öz-

belirleme becerilerini öğrenirken zorlanıp zorlanmayacaklarını düşünmelerine ilişkin *"Bu becerileri öğrenirken zorlanacağını düşünüyor musun?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında zorlanmayacağını düşünen Emre *"Neden zorlanayım ki, öğrenirim bence."* sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Bu becerileri öğrenirken zorlanacağını düşünen Can *"Evet, zorlanırım."* yanıtını vermiştir. OSB olan katılımcıların uygulama öncesi sosyal geçerlik verileri Tablo 4.5.'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. *OSB olan bireylere ait uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları*

Görüşme Sorusu	**Görüşler**	**Frekans**
Benimle bu çalışmayı yapmakla ilgili düşüncelerin nelerdir?	Olumlu görüş bildirenler	2 (K1-K2)
	Herhangi bir görüşü olmayanlar	1 (K3)
Bu araştırmada seninle bazı beceriler çalışacağız. Bu becerileri öğrenmenin sana nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsun?	Bir işte çalışırken yararı olacağını düşünenler	3 (K1-K2-K3)
	Kendi başına yaşarken yararı olacağını düşünenler	2 (K1-K3)
	Okulda yararı olacağını düşünenler	2 (K1-K2)
	Serbest zaman geçirirken yararı olacağını düşünenler	1 (K1)
Okulda, evde ya da dışarıya çıktığında bu becerileri kullanıyor musun? Örnekler verir misin?	Kullanmayanlar	2 (K2-K3)
	Bazen kullananlar	1 (K1)
Bu becerileri öğrenirken zorlanacağını düşünüyor musun?	Zorlanmayacağını düşünenler	2 (K1-K2)

4.3.1.2. OSB olan genç yetişkinlere ait uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları

OSB olan genç yetişkinlerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular sekiz başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar OSB olan genç yetişkinlerin çalışmaya ilişkin görüşleri, OSB olan genç yetişkinlerin becerileri öğrenmelerinin onlara yararlarına ilişkin görüşleri, OSB olan genç yetişkinlerin bu becerileri evde ve toplumsal ortamlarda kullanmasına ilişkin görüşleri, OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini kullandığında ailesinin tepkilerine ilişkin görüşleri, OSB olan genç yetişkinlerin öğrendiklerini genellemesine ilişkin görüşleri, OSB olan genç yetişkinlerin bu çalışmayla ilgili memnuniyetine ilişkin görüşleri ve OSB olan genç yetişkinlerin bu çalışmayla ilgili memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri şeklindedir. İzleyen paragraflarda sözü edilen başlıklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

OSB olan genç yetişkinlerin çalışmaya ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişinlerin çalışmaya ilişkin görüşleri incelendiğinde *"Seninle bu çalışmayı yaptık, bu çalışmayla*

ilgili düşüncelerin nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında olumlu görüş bildiren katılımcılardan Can *"Artık kendi kendime hedef koyuyorum, karar veriyorum. Sandığım kadar zor değilmiş. Hedefime ulaşıyorum. Sorunları çözüyorum yani kimseye sormama gerek yok, kendim çözüm bulabilirim bu sorunlara. Yeni hedeflerimi belirlerim artık."* sözleriyle görüşünü açıklamıştır. Öğrendikleri becerilerin kolay olduğunu düşünen Uğur ise *"Başta zor olduğunu düşünmüştüm. Zor olmadı, kolay öğrendim. Kendim süpürge yaptım. Kendim seçtim, orada çıkan sorunları çözdüm. Market listesine baktım, sanal marketten alışveriş yaptım. Hiç de zor değilmiş."* yanıtını vermiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin kendilerine yararlarına ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin kendilerine yararlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde *"Bu araştırmada seninle bazı beceriler çalıştık. Bu becerileri öğrenmenin sana nasıl bir yararı olduğunu düşünüyorsun? Örnekler verir misin?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında hedef belirlemeyi öğrendiğini düşünen Emre *"Bu çalışmadan sonra eee mesela ne çalışacağımı kendim belirleyebilirim. Bu hedefimi tamamlarsan yenisi de seçerim yani."* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Hedefe ulaşmayı öğrendiğini düşünen Can görüşünü "*Kendim bir şey başardım. Annem babama sormadan da başarabilirim istediğim bir şeyi."* sözleriyle dile getirmiştir. Kendini değerlendirmeyi öğrendiğini düşünen Emre *"Mesela yaptıklarımı kontrol ederim, sonra bakarım yanlışlarıma. Başarısız denemeleri gözden geçiririm."* sözleriyle, kendini ödüllendirmeyi öğrendiğini düşünen Can ise *"Başarınca kendime ödül veriyorum."* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Bu çalışmadan sonra Uğur sabırlı olmayı öğrendiğini *"Başarısız olunca pes etmem, artık daha sabırlı oldum."* sözleriyle, problem çözmeyi öğrendiğini *"Karşıma sorun çıktığı zaman mesela unutunca ne yapacağımı düşünürüm."* sözleriyle ve son olarak özgüveninin arttığını *"Eee artık mesela başarılı olacağıma inanıyorum*." sözleriyle dile getirmiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini evde ve toplumsal ortamlarda kullanmasına ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini evde ve toplumsal ortamlarda kullanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde *"Okulda, evde ya da dışarıya çıktığında bu araştırmada öğrendiğin becerileri kullanıyor musun? Örnekler verir misin?"* sorusuna öz-belirleme becerilerini evde kullandığını söyleyen Emre görüşlerini *"Evde kendi kendime sudoku çözmeyi öğrendim. Yanlışlarıma baktım. Kontrol ettim."* sözleriyle belirtmiştir. Bu beceriyi evde ve toplumsal ortamda kullandığını söyleyen Uğur bu durumu *"Evde bulaşık makinesini kullanırken annem*

yardım etmedi. Mesela bana ne koyacağımı söylemedi yıkamam için ben düşünüp buldum. Düğmelere falan kendim baktım." ifade etmiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini kullandığında ailesinin ve yakın çevresinin tepkilerine ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini kullandığında ailesinin tepkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde *"Seninle çalıştığımız bu becerileri kullandığında ailen neler söylüyor, sana nasıl davranıyor?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında katılımcıların tümü ailelerinin kendilerini öğrendikleri öz-belirleme becerilerine ilişkin pekiştirdiklerini söylemişlerdir. Can bu konudaki görüşlerini *"Annem mutlu oldu. Şimdi kendim karar veriyorum bunları öğrenmeye. Ben bunu yaptığım için istediğim bilgisayar oyunu vardı, babam bana onu aldı."* sözleriyle dile getirmiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin öğrendiklerini genellemesine ilişkin görüşleri. OSB olan genç yetişkinlerin öğrendiklerini genellemesine ilişkin görüşleri incelendiğinde *"Seninle çalışırken yaptığımız çalışmaları başka hangi becerileri öğrenirken de yapabiliriz?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında öğrendiklerini genellemeyen Can görüşlerini *"Hayır denemedim, başka beceri çalışmadım daha."* sözleriyle belirtmiştir. Öğrendiği becerileri genelleyen Emre görüşlerini "*Sudoku çözmeyi hedefledim kendime. Öğrendim. Yanlışlarıma geri dönüp baktım, sonra kontrol ettim."* sözleriyle ifade etmiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin bu çalışmayla ilgili memnuniyetine ilişkin görüşleri. OSB olan bireylerin bu çalışmayla ilgili memnuniyetine ilişkin görüşleri *"Bu çalışmaya katıldığında seni neler mutlu etti? Örnekler verir misin?"* sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda belirlenmiştir. Katılımcılardan Uğur bu konudaki görüşünü *"Mesela kendime soru sordum. Sadece ben yanıtladım. Sorunun yanıtını öğrendiğim için yanıtladım. Yaparken eğlendim yani."* sözleriyle dile getirmiştir. Bu soruya ilişkin olarak kendi başına bir hedef belirleyebildiğini Emre *"Artık ne öğrenmek istiyorum ona karar verebiliyorum."* sözleriyle belirtmiştir. Son olarak çalışma sonunda kendini değerlendirebildiğini düşünen Can görüşlerini *"Kendimi izledim, sonra yanlışlarıma baktım. Eksiklerimi gördüm."* sözleriyle ifade etmiştir.

OSB olan genç yetişkinlerin bu çalışmayla ilgili memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri. OSB olan bireylerin bu çalışmayla ilgili memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde *"Bu çalışmaya katıldığında seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa örnekler verir misin?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında katılımcılardan

Uğur *"Yok, beni rahatsız eden bir şey olmadı."* sözleriyle görüşünü belirtmiştir. OSB olan katılımcılardan uygulama sonrası elde edilen sosyal geçerlik verileri Tablo 4.6.'da yer almaktadır.

Tablo 4.6. *OSB olan genç yetişkinlere ait uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları*

Görüşme Sorusu	**Görüşler**	**Frekans**
Seninle bu çalışmayı yaptık. Bu çalışmayla ilgili düşüncelerin nelerdir?"	Olumlu görüş bildirenler	3 (K1-K2-K3)
	Çalışmada öğrendikleri becerilerin kolay olduğunu düşünenler	1 (K1)
Bu araştırmada seninle bazı beceriler çalıştık. Bu becerileri öğrenmenin sana nasıl bir yararı olduğunu düşünüyorsun? Örnekler verir misin?	Hedef belirlemeyi öğrendiğini düşünenler	3 (K1-K2-K3)
	Hedefe ulaşmayı öğrendiğini düşünenler	3 (K1-K2-K3)
	Kendini değerlendirmeyi öğrendiğini düşünenler	2 (K2-K3)
	Kendini ödüllendirmeyi öğrendiğini düşünenler	1 (K3)
	Sabırlı olmayı öğrendiğini düşünenler	1 (K1)
	Problem çözmeyi öğrendiğini düşünenler	1 (K1)
	Özgüveninin arttığını düşünenler	1 (K1)
Okulda, evde ya da dışarıya çıktığında bu araştırmada öğrendiğin becerileri kullanıyor musun? Örnekler verir misin?	Evde kullandığını düşünenler	3 (K1-K2-K3)
	Evde ve toplumsal ortamda kullandığını düşünenler	1 (K3)
Seninle çalıştığımız bu becerileri kullandığında ailen neler söylüyor, sana nasıl davranıyor?	Ailesi tarafından pekiştirildiğini düşünenler	3 (K1-K2-K3)
Seninle çalışırken yaptığımız çalışmaları başka hangi becerileri öğrenirken de yapabiliriz?	Öğrendiklerini genellemeyenler	2 (K2-K3)
	Öğrendiklerini genelleyenler	1 (K1)
Bu çalışmaya katıldığında seni neler mutlu etti? Örnekler verir misin?"	Kendine sorular sormak ve yanıtlamak olduğunu düşünenler	1 (K1)
	Kendi başına bir hedef belirlemek olduğunu düşünenler	1 (K2)
	Kendini değerlendirmek olduğunu düşünenler	1 (K3)
Bu çalışmaya katıldığında seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa örnekler verir misin?	Memnun olmadıkları bir durum olmadığını söyleyenler	3 (K1-K2-K3)

Araştırmada katılımcılardan toplanan sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde sonuçların OSB olan bireyler açısından olumlu olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın başında sorulan görüşme sorularıyla araştırmanın sonunda sorulan görüşme sorularına verilen yanıtlar karşılaştırıldığında OSB olan katılımcıların sadece ikisi çalışmanın başında olumlu görüş bildirirken uygulama

sonrasında tüm katılımcılar çalışmaya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcılara çalışmanın başında öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin kendilerine yararlarına ilişkin görüşleri sorulduğunda katılımcılar bu becerilerin uygulamanın başında bir işte çalışmada, bağımsız olmada ya da okulda yararı olacağını düşünürlerken uygulama sonrasında görüşlerini daha ayrıntılı ifade etmişlerdir. Katılımcılar öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin kendilerine yararlarını hedef belirleme, hedefe ulaşma, problem çözme, sabırlı olma ve özgüvenlerinin artması olarak belirtmişlerdir. Çalışmanın başında katılımcılara sorulan *"Öz-belirleme becerilerini kullanıyor musunuz?"* sorusuna tüm katılımcılar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak araştırma sonrasında sorulan öz-belirleme becerilerini genellemeleri, öz-belirleme becerilerini evde ya da toplumsal ortamlarda kullanmaları, bu becerilere ilişkin aile ve yakın çevrenin tepkileri ve memnuniyet/memnuniyetsizliklerine ilişkin katılımcıların görüşleri olumludur.

4.3.2. Ebeveynlere ait sosyal geçerlik bulguları

OSB olan bireylerin ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmeler araştırmanın uygulama aşamasına başlamadan önce, uygulama aşaması sırasında ve uygulama tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Sosyal geçerlik verileri toplanmadan önce ebeveynlerden Demografik Bilgi Formu'nu (Ek-21) doldurmaları istenmiştir. Sosyal geçerlik verileri toplanırken araştırmacı OSB olan bireylerin ebeveynleriyle hijyen, uygun sosyal mesafe ve maske takma kuralarına uygun olarak karşılıklı oturmuştur.

Araştırmacı ebeveyne *"Şimdi size araştırmayla ilgili bazı sorular soracağım. Görüşmelerimizi bu ses kayıt cihazıyla kayıt altına alacağım. Başlamadan önce sizden ses kaydına izin verdiğinize ilişkin sözlü bir izin daha istiyorum."* demiştir. Ebeveynlerden onay alınca *"Öyleyse başlayalım."* diyerek ilk sorusunu sormuştur. Araştırmacı sorular sırasında görüşmecinin anlamadığını düşündüğü yerlerde açıklamalar yaparak soruları yanıtlamalarını sağlamıştır. Araştırmacı bu açıklamalar sırasında yanıtlara ilişkin herhangi bir yönlendirme yapmamıştır.

OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinin her biriyle uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında birer tane olmak üzere toplam üçer tane sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Uygulama öncesi gerçekleştirilen oturumların süresi ortalama 27 dakika 42 saniye, uygulama sırasında gerçekleştirilen oturumların süresi ortalama 29 dakika 24 saniye ve uygulama sonrası gerçekleştirilen oturumların süresi ortalama 33 dakika 53 saniye sürmüştür.

OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinin Demografik Bilgi Formu'nda belirttikleri bilgiler Tablo 4.7.'de yer almaktadır. Tablo 4.7. incelendiğinde katılımcıların yaş ortalamalarının 45 olduğu görülmüştür. Katılımcılardan biri (E1) üniversite, ikisi ise (E2, E3) lise mezunudur. Katılımcıların biri (E1) esnaf, diğer katılımcılar (E2, E3) ise ev hanımıdır. Katılımcıların tümü evlidir.

Tablo 4.7. *OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerine ilişkin demografik bilgiler*

Katılımcı Çifti	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Medeni Durum	Görüşme Süresi		
					Önce	Sırası	Sonra
Uğur-Murat (E1)	53	Üniversite	Esnaf	Evli	24"35'	26"38'	36"18'
Emre-Figen (E2)	42	Lise	Ev hanımı	Evli	28"39'	30"12'	31"6'
Can-Nesrin (E3)	40	Lise	Ev hanımı	Evli	29"52'	31"22'	33"35'

4.3.2.1.OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerine ait uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları

OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynleriyle uygulama öncesinde gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular altı başlık altında toplanmıştır. İzleyen paragraflarda sözü edilen başlıklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öz-belirleme becerilerini kullanma durumuna ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin OSB olan çocukları bağımsız yaşam becerilerini sergilerken öz-belirleme becerilerini kullanma durumuna ilişkin görüşlerini incelemek üzere ebeveynlere *"Çocuğunuzun ulaşım araçlarını kullanma, alışveriş yapma, sinemaya gitme gibi bağımsız yaşam becerilerini sergilerken karşılaştığı problemleri çözme, bir sorunla karşılaştığında alternatifler geliştirme, kendini değerlendirme ve pekiştirme gibi becerileri kullanma durumuna ilişkin neler söylersiniz?"* sorusu yönetilmiştir.

Bu soruya çocuğunun öz-belirleme becerilerini kullanmadığını düşünen ebeveynlerden biri olan Murat *"Daha önce eee öğrenmesi gereken bir şeyi kendisinin seçtiğini hiç görmedik annesiyle."* yanıtını vermiştir. Çocuğunun öz-belirleme becerilerini bazen kullanıp bazen kullanmadığını düşünen Nesrin görüşlerini *"Hocam bazen bir sorunla karşılaştığında mesela kendi başına hallederken bazen de biz olmadan hiçbir şey yapamıyor. Asansörde kalmaktan korkar mesela orda kalsa ne yapacağını bilemez, oturur ağlar."* sözleriyle dile getirmiştir.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öz-belirleme becerilerini öğrenmesinin onlara yararları hakkındaki görüşleri. Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öz-belirleme becerilerini öğrenmesinin onlara yararları hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere ebeveynlere *"Çocuğunuzun hedef belirleme, problem çözme ve kendini izleme gibi öz-belirleme becerilerini öğrenmesinin ona nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsunuz? Bu konuda neler söylersiniz?"* sorusu yönetilmiştir. Bu becerilerin çocuğunun bağımsızlığına katkı sağlayacağını düşünen Nesrin görüşlerini *"Hocam yaptığı bir işte bir sorun çıktığında sürekli ya bana ya babasına sorar. Bu çalışmadan sonra kendi başına halledebileceğini düşünüyorum."* sözleriyle belirtmiştir.

Çocuğunun bu beceriler sayesinde özgüveninin artacağını düşünen Murat ise görüşlerini *"Arkadaşlarının arasında başına olumsuz bir şey gelmesinden korkuyor. Ne yapacağını bilemediği için çünkü. Kendi kendine ne yapacağını düşünürse daha özgüvenli bir çocuk olacağını düşünüyoruz."* sözleriyle dile getirmiştir.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öz-belirleme becerilerini öğrenip günlük yaşamında uygulayabilmesi hakkındaki görüşleri. Ebeveynlerin çocuklarının öz-belirleme becerilerini öğrenip günlük yaşamında uygulayabilmesi hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere ebeveynlere *"Çocuğunuzun problem çözme, bir sorunla karşılaştığında alternatifler geliştirme, kendini pekiştirme gibi becerileri öğrenip günlük yaşamında uygulayabilmesi hakkında neler söylersiniz? / Sizce çocuğunuz bu becerileri öğrenip günlük yaşamında uygulayabilir mi? Bu konudaki görüşlerinizi merak ediyorum."* sorusu sorulmuştur.

Çocuğunun bu becerileri öğrenmesinin gerekli olduğunu düşünen Murat *"Hocam kesinlikle bu beceriyi öğrenmesi lazım. Günlük yaşamda kullanırsa çocuğuma çok faydalı olacağını düşünüyorum."* yanıtını verirken çocuğunun bu becerileri kullanmakta zorlanacağını düşünen Figen ise görüşlerini *"Günlük hayatında eeee kullanmakta gerekli olsa da zorlanabilir gibi geliyor bana."* sözleriyle dile getirmiştir.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öz-belirleme becerilerini bağımsız yaşamda başka durumlarda da kullanma durumuna ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öz-belirleme becerilerini bağımsız yaşamında başka durumlarda da kullanma durumuna ilişkin görüşleri belirlemek üzere ebeveynlere *"Çocuğunuzun hedef belirleme, problem çözme ve kendini izleme gibi öz-belirleme becerilerini öğrendikten sonra aynı becerileri bağımsız yaşamında başka durumlarda da kullanma durumuyla ilgili neler söylersiniz?"* sorusu yöneltilmiştir. Çocuğunun bu becerileri kullanmakta

zorlanacağını düşünen Nesrin görüşlerini *"Yani şimdi sizinle çalıştığında öğrense de günlük yaşamında bir sorunla karşılaştığında yine beni arayacağını düşünüyorum."* sözleriyle dile getirmiştir. Çocuğunun bu becerileri genelleyebileceğini düşünen Murat ise görüşlerini *"Hocam Uğur öğrendiği bir şeyi pek kolay unutmaz. Bence kullanır daha sonra da."* sözleriyle belirtmiştir.

*Ebeveynlerin çalışmadaki memnuniyetlerine ilişkin görüşleri***.** Ebeveynlerin çalışmaya ilişkin memnuniyetlerine ilişkin görüşlerini incelemek üzere *"Çalışmanın hoşunuza giden yönleri nelerdir?"* sorusuna yanıt aranmıştır. Çocuğunun kendi kararını kendisinin verebilecek olmasının önemli bir kazanım olduğunu düşünen Nesrin görüşlerini *"Eee bu çalışma sayesinde oğlumun kendi başına kararlar alabilecek olması güzel bir şey."* sözleriyle dile getirmiştir.

Çocuğunun kendi başına seçim yapabilecek olmasının önemli bir kazanım olduğunu düşünen Figen görüşlerini *"Neyi öğrenmek isterse kendisi seçebilir duruma gelir herhalde o zaman."* sözleriyle belirtmiştir. Çocuğunu problem çözmeyi öğrenebilecek olmasının önemli bir kazanım olduğunu düşünen Nesrin "*Hocam daha önce de söylediğim gibi bir sorun olduğunda bana ya da babasına söylerdi. Belki bundan sonra kendi halleder."* sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Son olarak çocuğunun kendini pekiştirmesi yanıtını veren Figen görüşlerini *"Normalde bir şeyi başarınca hep bizden bir ödül bekler. Ama kendini ödüllendirebilecekse yani. Bunu başarabilmesini isterim."* sözleriyle ifade etmiştir.

Ebeveynlerin çalışmaya ilişkin memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin çalışmaya ilişkin memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ebeveynlerin *"Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında çalışmanın hoşuna gitmeyen yönlerinin olmadığını söyleyen Nesrin *"Hoşuma gitmeyen bir yönü yok."* yanıtını vermiştir. Çalışmanın zor olacağını düşünen Figen *"Çalışma güzel, ancak çocuğumun öğrenmekte zorluk çekeceğini düşünüyorum."* yanıtını vermiştir. Ebeveynlerin uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları Tablo 4.8.'de yer almaktadır.

İzleyen başlıkta OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinden uygulama sırasında toplanan sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.8. *Ebeveynlere ait uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları*

Görüşme Sorusu	Görüşler	Frekans
Çocuğunuzun ulaşım araçlarını kullanma, alışveriş yapma, sinemaya gitme gibi bağımsız yaşam becerilerini sergilerken karşılaştığı problemleri çözme, bir sorunla karşılaştığında alternatifler geliştirme, kendini değerlendirme ve pekiştirme gibi becerileri kullanma durumuna ilişkin neler söylersiniz?	Kullanmadığını düşünenler	2(E1-E3)
	Bazen kullandığını düşünenler	1(E2)
Çocuğunuzun hedef belirleme, problem çözme ve kendini izleme gibi öz-belirleme becerilerini öğrenmesinin ona nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsunuz? Bu konuda neler söylersiniz?	Bağımsızlığına katkı sağlayacağını düşünenler	3 (E1-E2-E3)
	Özgüveninin artacağını düşünenler	1 (E1)
Çocuğunuzun problem çözme, bir sorunla karşılaştığında alternatifler geliştirme, kendini pekiştirme gibi becerileri öğrenip günlük yaşamında uygulayabilmesi hakkında neler söylersiniz? / Sizce çocuğunuz bu becerileri öğrenip günlük yaşamında uygulayabilir mi? Bu konudaki görüşlerinizi merak ediyorum.	Bu becerileri öğrenmesinin gerekli olduğunu düşünenler	3 (E1-E2-E3)
	Bu becerileri kullanmakta zorlanacağını düşünenler	1 (E3)
Çocuğunuzun hedef belirleme, problem çözme ve kendini izleme gibi öz-belirleme becerilerini öğrendikten sonra aynı becerileri bağımsız yaşamında başka durumlarda da kullanma durumuyla ilgili neler söylersiniz?	Bu becerileri kullanmakta zorlanacağını düşünenler	2 (E2-E3)
	Bu becerileri genelleyebileceğini düşünenler	1 (E1)
Çalışmanın hoşunuza giden yönleri nelerdir?	Kendi kararını kendisi verebilecek olması	2 (E1-E2)
	Bağımsız seçim yapabilecek olması	2 (E2-E3)
	Problem çözmeyi öğrenebilecek olması	1 (E1)
Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?	Kendini pekiştirecek olması	1 (E3)
	Hoşuna gitmeyen yönlerinin olmadığını söyleyenler	3 (E1-E2-E3)
	Zor olacağını düşünenler	1(E3)

4.3.2.2. OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerine ait uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları

OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynleriyle uygulama sırasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar ebeveynlerin ÖZBÖM'ün kullanılmasının yararlarına ilişkin görüşleri, ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetlerine ilişkin görüşleri, ebeveynlerin çalışmaya ilişkin memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri ve ÖZBÖM'ü kullanmayı

öğrenmelerine ilişkin görüşleri şeklindedir. İzleyen paragraflarda sözü edilen başlıklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ebeveynlerin ÖZBÖM'ün kullanılmasının OSB olan çocuklarına olan yararlarına ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin ÖZBÖM'ün kullanılmasının OSB olan çocuklarına yararlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ebeveynlerin tümünün *"Çocuğunuza öz-belirleme becerileri kazandırılırken öz-belirleme öğrenme modelinin kullanılmasının yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?"* sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında katılımcıların tümü çalışmanın *"yararlı olduğunu"* düşündüğünü belirtmiştir.

Ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetlerine ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetlerine ilişkin görüşlerini incelemek üzere ebeveynlere *"Çocuğunuza öz-belirleme becerileri öğretilirken kullanılan öz-belirleme öğrenme modelinin hoşunuza giden yönleri nelerdir?"* sorusu sorulmuştur. Çocuğunun bu becerileri yapabiliyor olduğunu görmekten hoşnut olan Nesrin görüşlerini *"Valla öğrenebiliyor olması bizi mutlu ediyor."* sözleriyle ifade etmiştir. Bu becerilerin sanıldığı kadar zor olmadığını görmekten hoşnut olan Murat görüşlerini *"İlk başlarda çok zor öğreneceğini düşünsem de o kadar da zor olmadığını gördüm."* sözleriyle paylaşmıştır. Çocuğunun bu becerileri öğrenmesinin kendisini mutlu ettiğini söyleyen Figen görüşlerini *"Çocuğumun bu çalışmada yer almasından mutluluk duyuyorum."* sözleriyle dile getirmiştir.

Ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşlerini incelemek üzere *"Çocuğunuza öz-belirleme becerileri öğretilirken kullanılan öz-belirleme öğrenme modelinin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Çalışmanın hoşuna gitmeyen bir yönü olmadığını düşünen Figen görüşlerini *"Bence kötü olumsuz bir yanı yok."* sözleriyle belirtmiştir. Çalışmanın zor olduğunu ve çocuğunun öğrenemeyeceğini düşünen Nesrin ise görüşlerini *"Yine de bizim çocuklar için bunlar biraz zor beceriler gibi geliyor bana."* sözleriyle dile getirmiştir. Ebeveynlerin uygulama sırasına ilişkin sosyal geçerlik bulguları Tablo 4.9.'da yer almaktadır.

Tablo 4.9. *Ebeveynlere ait uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları*

Görüşme Sorusu	Görüşler	Frekans
Çocuğunuza öz-belirleme becerileri kazandırılırken öz-belirleme öğrenme modelinin kullanılmasının yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?	Yararlı olduğunu düşünenler	3 (E1-E2-E3)
Çocuğunuza öz-belirleme becerileri öğretilirken kullanılan öz-belirleme öğrenme modelinin hoşunuza giden yönleri nelerdir?	Çocuğunun yapabiliyor olduğunu görmekten hoşnut olanlar	1 (E2)
	Sanıldığı kadar zor olmadığını görmekten hoşnut olanlar	1 (E1)
	Kendisini mutlu ettiğini söyleyenler	1 (E3)
		2 (E1-E3)
Çocuğunuza öz-belirleme becerileri öğretilirken kullanılan öz-belirleme öğrenme modelinin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?	Hoşuna gitmeyen bir yönü olmadığını düşünenler	
	Çalışmanın zor olduğunu düşünenler	1 (E2)

4.3.2.3.OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerine ait uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları

OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynleriyle uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular yedi başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar ebeveynlerin OSB olan çocuklarının araştırmaya katılmalarına ilişkin görüşleri, ebeveynlerin OSB olan çocuklarının bu çalışmaya katılmalarına ilişkin görüşleri, ebeveynlerin OSB olan çocuklara ÖZBÖM'ün etkisi hakkındaki görüşleri, ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öğrendikleri öz-belirleme becerilerini genellemelerine ilişkin görüşleri, ebeveynlerin ÖZBÖM'ü kullanmayı öğrenmelerine ilişkin görüşleri, ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetlerine ilişkin görüşleri, ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri şeklindedir. İzleyen paragraflarda sözü edilen başlıklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının araştırmaya katılmalarına ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının araştırmaya katılmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere ebeveynlere *"Çocuğunuz öz-belirleme öğrenme modeli kullanılarak kendisi için hedeflenen öz-belirleme becerilerini kazandı, öğrendiği becerileri farklı durumlarda kullanabildi ve uygulama sona erdiğinde de kazandığı becerileri sürdürdü. Çocuğunuzun özellikle bağımsız yaşama geçiş döneminde kullanacağı öz-belirleme becerilerini öğrendiği bu araştırmaya katılmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılmalarının çocuklarının bağımsızlığına katkı

sağladığını düşünen Nesrin görüşlerini *"Çocuğumun kendi kendine çamaşır yıkama becerisini öğrenmeye karar vermesi, eee bunu gerçekleştirebilmesi, bunları kendi kendine planlaması, kendini değerlendirmesi vesaire. Onun bağımsızlığına tabii ki destek sağladı."* sözleriyle dile getirmiştir. Çocuğunun özgüveninin arttığını düşünen Murat görüşlerini *"Emre çamaşırlığı toplarken 'Oğlum elin sıkışırsa' dedim. O da bana 'Anne ben hallederim merak etme.' falan diyor. Herhalde özgüveni arttı"* sözleriyle ifade etmiştir. Çocuğunun kendini değerlendirmeyi öğrendiğini düşünen Figen görüşlerini *"Videolarda mesela kendini bankamatikten para çekerken izleyip neyi yanlış yaptığını söylemesi çok güzel."* sözleriyle belirtmiştir. Çocuğunun bu becerileri öğrenmesiyle kendine zaman kaldığını düşünen Nesrin görüşlerini *"Mesela şimdi bunları denemeye başladı kendi kendine. Sürekli bir şeylerle meşgul oluyor, kendine hedefler falan koyuyor. Bana da zaman kaldı aslında, iyi oldu (gülüyor.)"* sözleriyle ifade etmiştir.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının bu çalışmaya katılmalarına ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının bu çalışmaya katılmalarına ilişkin görüşlerini incelemek üzere *"Çocuğunuzun öğrendiği bu becerilerin onun yaşamına ne tür katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?"* sorusu sorulmuştur. Bu becerileri öğrenmesinin çocuğunun bağımsızlaşmasını sağladığını düşünen Murat görüşlerini *"Bence artık kendi başına bazı şeyleri yapabilir. Çünkü zor olmadığını gördü.*" sözleriyle dile getirmiştir. Bu beceriler sayesinde çocuğunun özgüveninin arttığını düşünen Figen görüşlerini *"Mesela marketten alışveriş yaparken poşeti istedi kasiyerden, demek özgüveni arttı. Normalde böyle şeyler yapmaya çekinir çünkü."* sözleriyle ifade etmiştir. Son olarak bu becerileri öğrenmesinin çocuğunun kişisel gelişimine katkı sağlayacağını düşünen Nesrin görüşlerini *"Bazen aslında biz bile bu becerileri yapmıyoruz bilsek bile. Ne bileyim mesela kendimizi değerlendirmek, hatalara bakmak gibi. Düşününce bunları yapması kişisel gelişimine katkı sağlıyordur."* sözleriyle belirtmiştir.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarına ÖZBÖM'ün etkisi hakkındaki görüşleri. Ebeveynlerin OSB olan çocuklarına ÖZBÖM'ün etkisi hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere ebeveynlere *"Araştırma sürecinde kullanılan öz-belirleme öğrenme modelinin öz-belirleme becerilerinin öğretilmesine etkisi hakkında neler söylersiniz?"* sorusu yöneltilmiştir. Tüm ebeveynler çalışmanın *"etkili olduğunu"* düşündüklerini söylemişlerdir. Bu soruya yanıt veren Nesrin görüşünü *"Evet, etkilidir."* sözleriyle belirtmiştir.

Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öğrendikleri öz-belirleme becerilerini genellemelerine ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin OSB olan çocuklarının öğrendikleri öz-belirleme becerilerini genellemelerine ilişkin görüşlerini incelemek üzere ebeveynlere *"Çocuğunuzun öğrendiği öz-belirleme becerilerini farklı günlük yaşam, akademik, mesleki vb. becerileri de sergilerken kullandığını gözlemlediniz mi? Örnekler verir misiniz?"* sorusu yöneltilmiştir. Çocuklarını bu davranışları farklı durumlarda sergilerken gözlemlediğini söyleyen Nesrin durumu *"Mesela siz …… sanal marketten alışveriş yapmayı çalışmışsınız. O da kendisi evde liste yapıp ……. marketten alışveriş yapmayı denedi."* sözleriyle örneklemiştir. Çocuğunda bu davranışları henüz gözlemlemediğini söyleyen Figen ise durumu *"Hocam sizinle çalıştıklarını biliyorum ama başka bir şeyler yaptı mı biliyorum. Zaten bu hastalık dönemi yüzünden evden de çok çıkmadık."* sözleriyle dile getirmiştir.

Ebeveynlerin ÖZBÖM'ü kullanmayı öğrenmelerine ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin ÖZBÖM'ü kullanmayı öğrenmelerine ilişkin görüşlerini incelemek üzere ebeveynlere *"Bu çalışmada kullanılan öz-belirleme becerilerini öğretirken kullanılacak 'Öz-belirleme öğrenme modelini' çocuğunuza farklı becerilerinin öğretiminde kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?"* sorusu sorulmuştur. ÖZBÖM'ü kullanamayacağını düşünen Figen durumu *"Hocam güzel bir yöntem ama karışık. Nasıl yapabileceğimi, aklımda tutabileceğimi sanmıyorum."* sözleriyle ifade etmiştir. ÖZBÖM'ü kullanabileceğini düşünen Murat ise görüşünü "*Daha önce de Uğur'a bir beceri öğrettiğim araştırmalara katılmıştım. Bunu da öğrenirim."* sözleriyle dile getirmiştir.

Ebeveynlerin ÖZBÖM'le ilgili memnuniyetlerine ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetlerine ilişkin görüşlerini incelemek üzere ebeveynlere *"Bu çalışmada sizi en çok memnun eden şey nedir?"* sorusu sorulmuştur. Çocuğunun bağımsız olmasının memnuniyet verici olduğunu düşünen Figen görüşünü *"Kendi kendine bir şeyleri başarabilecek olması, kendine yetebilen bir çocuk olması.*" sözleriyle dile getirmiştir. Çocuğunun kendi başına seçim yapmasının memnuniyet verici olduğunu düşünen Nesrin görüşünü "*Bir şeye karar vermesi gerektiğinde kendisi düşünüp seçebilecek olması çok değerli."* sözleriyle ifade etmiştir. Çocuğunun özgüveninin artmasının memnuniyet verici olduğunu düşünen Murat görüşünü "*Oğlumun daha özgüvenli olması"* sözleriyle belirtmiştir.

Ebeveynlerin ÖZBÖM'le ilgili memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri. Ebeveynlerin ÖZBÖM'e ilişkin memnuniyetsizliklerine ilişkin görüşleri incelemek üzere ebeveynlere *"Bu çalışmada sizi rahatsız eden bir durum var mıdır? Varsa kısaca açıklar mısınız?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tümü çalışmada kendilerini rahatsız eden bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Bu ebeveynlerden Figen *"Rahatsız olduğum bir şey yoktu, aksine memnun oldum."* sözleriyle görüşünü dile getirmiştir. Sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bulgular incelendiğinde sonuçların OSB olan bireylerin ebeveynleri açısından memnuniyet verici olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerden toplanan uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları Tablo 4.10.'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Ebeveynlere ait uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları*

Görüşme Sorusu	Görüşler	Frekans
Çocuğunuz öz-belirleme öğrenme modeli kullanılarak kendisi için hedeflenen öz-belirleme becerilerini kazandı, öğrendiği becerileri farklı durumlarda kullanabildi ve uygulama sona erdiğinde de kazandığı becerileri sürdürdü. Çocuğunuzun özellikle bağımsız yaşama geçiş döneminde kullanacağı öz-belirleme becerilerini öğrendiği bu araştırmaya katılmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?	Bağımsızlığına katkı sağladığını düşünenler	3 (E1-E2-E3)
	Özgüvenlerinin arttığını düşünenler	2 (E2-E3)
	Kendini değerlendirdiğini düşünenler	1 (E1)
	Kendisine (aile) serbest zaman kaldığını düşünenler	1 (E2)
Çocuğunuzun öğrendiği bu becerilerin onun yaşamına ne tür katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?	Çocuklarının bağımsızlaşmasını sağladığını düşünenler	3 (E1-E2-E3)
	Çocuklarının özgüvenlerinin arttığını düşünenler	2 (E1-E3)
	Çocuklarının kişisel gelişimine katkı sağlayacağını düşünenler	2 (E2-E3)
Araştırma sürecinde kullanılan öz-belirleme öğrenme modelinin öz-belirleme becerilerinin öğretilmesine etkisi hakkında neler söylersiniz?	Etkili olduğunu düşünenler	3 (E1-E2-E3)
Çocuğunuzun öğrendiği öz-belirleme becerilerini farklı günlük yaşam, akademik, mesleki vb. becerileri de sergilerken kullandığını gözlemlediniz mi? Örnekler verir misiniz?	Gözlemlediğini söyleyenler	2 (E1-E2)
	Henüz gözlemlemediğini söyleyenler	1 (E3)
Bu çalışmada kullanılan öz-belirleme becerilerini öğretirken kullanılacak 'Öz-belirleme öğrenme modelini' çocuğunuza farklı becerilerinin öğretiminde kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?	ÖZBÖM'ü kullanamayacağını düşünenler	2 (E2-E3)
	ÖZBÖM'ü kullanabileceğini düşünenler	1 (E1)

Araştırmada ebeveynlerden toplanan sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde ebeveynler, çocuklarının öz-belirleme becerilerini günlük yaşamda nadiren

kullandıklarını ve bu becerileri öğrenmelerinin onlara yararlı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynler çocuklarının bu becerileri genellemede zorlanacaklarını ifade ederlerken araştırma sırasında ve araştırma sonunda çocuklarının bu becerileri daha sık kullandıklarına şahit olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak ebeveynler, çocuklarının ÖZBÖM'ü kullanarak başka beceriler de öğrenebileceğine inandıklarını, çalışmadan genel olarak memnun olduklarını ve kendilerini rahatsız eden bir durum olmadığını ifade etmişlerdir.

4.4. OSB Olan Genç Yetişkinlerle Gerçekleştirilen Öğretim Oturumlarının Sürelerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlere ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerileri öğretilirken oturum sürelerindeki değişikliğin ne yönde gerçekleşeceğinin görülmesi amacıyla başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumlarının sürelerine yer verilmiştir. Tablo 4.11.'de OSB olan genç yetişkinlere ÖZBÖM kullanılarak öğretilen öz-belirleme becerilerinin öğretim oturumlarının sürelerine yer verilmiştir.

Tablo 4.11. *OSB olan genç yetişkinlere ÖZBÖM kullanılarak öğretilen öz-belirleme becerilerinin öğretim oturumlarının süreleri*

Beceriler / Oturum Sayıları	**1. Katılımcı**			**2. Katılımcı**			**3. Katılımcı**		
	1	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**
1	38"54'	24"42'	25"37'	28"38	29"56'	32"47'	37"28'	23"48'	12"54'
2	38"47'	25"11'	22"58'	28"40'	29"32'	31"58'	34"59'	21"17'	12"22'
3	37"43'	23"38'	21"17'	27"12'	28"11'	31"17'	35"51'	22"39'	11"46'
4	38"29'	21"57'	23"34'	27"37'	28"50'	30"56'	33"47'	21"19'	11"29'
5	36"38'	22"49'	22"43'	26"29'	28"33'	32"40'	32"41'	20"23'	10"59'
6	37"26'	20"10'	22"10'	25'56'	27"44'	30"36'	32"40'	20"09'	11"42'
7	35"20'	19"54'	21"19'	25"12'	26"14'	30"11'	31"36'	19"43'	10"36'
8	36"27'	18"45'	20"47'	25"48'	26"52'	29"45'	30"12'	20"33'	10"14
9	32"15'	19"58'	21"18'	24"36'	25"41'	28"37'	30"18'	18"45'	10"10'
10	33"48'	18"25'	21"18'	25"45'	25"16'	26"33'	32"41'	19"28'	9"56'
11	32"52'	19"27'	20"00'	24"31'	26"49'		30"10'	18"10'	9"43'
12	33"45'	17"25'	21"49'	25"20'	24"39'		30"32'	18"32'	8"17'
13	32"10'	16"57'	20"36''	22"38	24"01		29"48'	17"51'	8"40'
14	30"34'	15"40'	20"32'	18"38	20"22'		28"55'	16"32'	7"52'
15			19"29'				27"23'	15"04'	
16			18"17'				25"39'		

Tablo 4.11.'e göre beceri uygulanması ve gözden geçirilmesi aşamaları da dahil olmak üzere ÖZBÖM'ün uygulandığı üç aşamalı öğretim oturumlarının sürelerinin ilk oturumdan son oturuma doğru azalma yönünde eğilim gösterdiği görülmektedir.

Katılımcıların kendileri için hedefledikleri bağımsız yaşam becerilerinin gerçekleştirilme sürelerine göre oturum süreleri değişiklik göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisine ilişkin öğretim oturum süresi becerinin özelliğinden kaynaklı olarak aynı katılımcı için e-posta gönderme becerisine kıyasla daha uzun sürmüştür.

Buna göre 1. katılımcının ilk becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 38 dakika 54 saniyeden son oturumda 30 dakika 34 saniyeye, ikinci becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 25 dakika 11 saniyeden son oturumda 15 dakika 40 saniyeye, üçüncü becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 25 dakika 37 saniyeden 18 dakika 17 saniyeye düşmüştür. 2. katılımcının ilk becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 28 dakika 40 saniyeden son oturumda 18 dakika 38 saniyeye, ikinci becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 29 dakika 56 saniyeden son oturumda 20 dakika 20 saniyeye, üçüncü becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 32 dakika 47 saniyeden 26 dakika 33 saniyeye gerilemiştir. Son olarak 3. katılımcının ilk becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 37 dakika 28 saniyeden son oturumda 25 dakika 39 saniyeye, ikinci becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 23 dakika 48 saniyeden son oturumda 15 dakika 4 saniyeye, üçüncü becerisinin en uzun öğretim oturumu süresi başlangıçta 12 dakika 54 saniyeden son oturumda 7 dakika 52 saniyeye düşmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada bağımsız yaşama geçiş dönemindeki OSB olan genç yetişkinlerin ÖZBÖM kullanılarak öğretimi gerçekleştirilen öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri ve bu becerileri sürdürmeleri amaçlanmıştır. Buna ek olarak bu bireylerin öz-belirleme becerilerini öğrenirken kendileri için hedefledikleri bağımsız yaşam becerilerini ne düzeyde sergiledikleri de incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinlerin ve ebeveynlerinin araştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmanın sosyal geçerliliği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular tüm katılımcıların kendileri için belirlenen bağımsız yaşam becerilerini öğrenmeleri sırasında ÖZBÖM'de yer alan öz-belirleme becerilerini kazandıklarını, kazandıkları bu becerileri öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra da belirli oranda sürdürebildiklerini göstermektedir. Buna ek olarak OSB olan genç yetişkinlerin ÖZBÖM'ü kullanmaları sırasında hedefledikleri bağımsız yaşam becerilerinin ön-test ve son-test verileri arasında olumlu yönde belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir. Araştırmada OSB olan genç yetişkinlerin ve ebeveynlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulgularının da araştırmaya katılan bireyler ve bu bireylerin ebeveynleri açısından memnuniyet verici olduğu ortaya konmuştur.

Bu araştırmada araştırmacı tarafından ÖZBÖM kullanılarak OSB olan genç yetişkinlere bağımsız yaşam becerilerini sergilerken öz-belirleme becerilerini öğretmek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular öz-belirleme becerilerinin öğretiminde ÖZBÖM'ün etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular OSB olan bireylerin eğitsel destekler sunulduğunda kendilerine gerçekleştirmek için bir beceri seçebildiklerini, bu becerilere ulaşmak amacıyla bir eylem planı geliştirebildiklerini ve hedeflerini ve eylem planlarını gözden geçirebildiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen tüm bulgular izleyen paragraflarda ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırmanın öz-belirleme becerilerine ilişkin etkililik bulguları incelendiğinde OSB olan tüm katılımcıların kendilerine öğretilen öz-belirleme becerilerine ilişkin başlama düzeyi ve öğretim sonu verileri arasında olumlu yönde belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinlerin tümü benzer sayıda öğretim ve yoklama oturumuyla kendileri için

hedeflenen öz-belirleme becerilerine ilişkin sorulan soruları yanıtlayabilir hale gelmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen ÖZBÖM'e ilişkin etkililik bulguları ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerinin OSB olan genç yetişkinlere öğretildiği benzer araştırma bulgularıyla da tutarlıdır (Agran vd., 2001, s. 319; Agran vd., 2006, s. 230; Cote vd., 2014, s. 28; Lee vd., 2008, s. 512; Palmer vd., 2004, s. 428; Shogren vd., 2018, s. 23).

ÖZBÖM'de öğrenci soruları, eğitsel destekler ve bu eğitsel desteklere ilişkin öğretmen amaçlarının olduğu üç aşama yer almaktadır. ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmaların bir bölümünde öğretim ve yoklama oturumlarında bu aşamalar ayrı ayrı çalışılmış, her aşamaya bir önceki aşamaya ilişkin sorularda istenen ölçüt karşılandıktan sonra geçilmiştir. Söz konusu öğretim türü öğretim sürecinin uzun bir süreye yayıldığı (bir öğretim yılı gibi) küçük bir grupla çalışılan ve okul müfredatına ilişkin amaçların çalışıldığı, deney ve kontrol grubunun yer aldığı ve ÖZBÖM'ün etkisinin incelendiği tam deneysel araştırmalarda daha yaygın olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretim ve yoklama oturumlarında her aşama, o aşamaya ilişkin istenen ölçüt karşılansın ya da karşılanmasın tüm öğretim oturumlarında çalışılmış ve bir öğretim oturumu tüm aşamalar bittikten sonra tamamlanmıştır. Bunun birkaç nedeni vardır. İlki iç geçerliğin kontrol altına alınması için uygulama süresinin mümkün olan en kısa sürede tamamlanmasıdır. Bir diğeri ÖZBÖM'ün içinde yer alan öğrenci sorularının mantıklı bir akışla yanıtlanarak öğrenci için anlaşılırlığın arttırılmasıdır. Son olarak 1.aşamayı ard arda gerçekleştirilen öğretim ve yoklama oturumları sonucunda tamamlayan bir öğrencinin öğretim sonunu hala görememiş olmasının ve bu nedenle bulunduğu düzeyi anlamlandıramamasından kaynaklı motivasyonun düşüklüğü yaşayacak olmasıdır. Alanyazında ÖZBÖM kullanılan araştırmalarda aşamaların bu araştırmadakine benzer şekilde kulllanıldığı araştırmalara rastlamak mümkündür (Agran vd., 2001, s. 319; Agran vd., 2002, s. 279; Agran vd., 2002, s. 4; Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005, s. 431; Kelly ve Shogren, 2014, s. 28; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195; Mazzotti, Test ve Wood, 2012, s. 217; Mazzotti vd., 2012, s. 218; Raley, Shogren ve McDonald, 2018, s.165; Raley vd., 2020, s. 82).

Bu araştırmada uygulamaya ilişkin tartışılması gereken bir başka nokta öğretim oturumlarında her aşama ayrı ayrı çalışılırken yoklama oturumlarında 1. ve 2. aşamalar birlikte, 3. aşama ise ayrı çalışılmıştır. Bunun nedeni öğretim oturumlarının ilkinde bireyin öğrenmek için belirlediği hedef becerinin hemen ardından yalnızca ilk öğretim oturumuna özgü bir ön-test oturumu gerçekleştirilmesidir. Daha sonra gerçekleştirilen

yoklama oturumlarında ise hem bu bütünlüğü bozmamak hem de oturumun sürekli bölünmesini engelleyerek öğrencinin dikkatini dağıtmamak amacıyla 1.ve 2. aşamalar birlikte sınanmıştır. ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalarda yoklama oturumlarının bu türde gerçekleştirildği bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırmada öz-belirleme becerileri kazandırılırken bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test verileri toplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde ÖZBÖM sırasında kullanılan eğitsel destekler dışında herhangi bir ipucu kullanılmaksızın tüm katılımcıların kendileri için hedefledikleri bağımsız yaşam becerilerinin ön-test oturumlarıyla son-test ve izleme oturumları arasında olumlu yönde belirgin bir farklılığın olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, ÖZBÖM'ün öz-belirleme becerilerinin yanı sıra hedeflenen becerilerin kazanılmasında da önemli ölçüde olumlu etki yarattığını göstermektedir. Hedeflenen becerilere ilişkin elde edilen bu bulgular ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlıdır (Agran ve Wehmeyer, 2000, s. 2; Agran vd., 2006, s. 230; Agran, vd., 2010, s. 163; Agran vd., 2001, s. 319; Agran vd., 2002, s. 279; Agran vd., 2002, s. 3; Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005, s. 431; Cote vd., 2014, s. 28; Devlin, 2008, s. 503; Farid, Indianti ve Singgih, 2020, s. 1; Kelly ve Shogren, 2014, s. 28; Kim ve Park, 2012; Mazzotti, Test ve Wood, 2012, s. 217; Mazzotti vd., 2012, s. 218 ; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195; Raley, Shogren ve McDonald, 2018, s. 165; Raley vd., 2020, s. 82). Aynı zamanda bu durum hedeflenen becerilerin bireyler için doğru karar olduğunun görülmesi açısından da önemlidir. Zira ÖZBÖM'de 3. aşamada yer alan, bireyin seçtiği becerinin kendisi için uygun zorlukta bir beceri olup olmadığını, kendisine yeni bir beceri seçip seçmemesi gerektiğini belirlediği aşamada hiçbir katılımcı seçtiği becerinin kendisi için zor olduğuna ve daha kolay bir beceri seçmesi gerektiğine ilişkin bir tepki vermemiştir. Bu açıdan bakıldığında ÖZBÖM'ün bireye doğru ve öncelikli bir hedef belirlemede oldukça etkili bir model olduğu görülmektedir. Bu bulgu ÖZBÖM'ün kullanıldığı benzer araştırmalarda da hedef belirlemeye ilişkin elde edilen bulgularla tutarlıdır (Agran vd., 2002, s. 279; Agran vd., 2006, s. 230; Burke vd., 2020, s. 177; Cote vd., 2014, s. 28; Hagiwara vd., 2020, s. 1; Kim ve Park, 2012, s. 118; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195; Raley vd., 2020, s. 82; Shogren vd., 2020, s. 2).

Bu araştırmada tartışılmak istenen bir başka konu ÖZBÖM kullanılırken belirlenen bağımsız yaşam becerilerinin eşit zorluk düzeyinde olup olmamasıdır. Katılımcılar için belirlenen bağımsız yaşam becerileri incelendiğinde bu becerilerin birinci katılımcı için

çamaşır makinesinde çamaşır yıkama, e-posta gönderme ve evden çıkarken güvenlik önlemleri alma; ikinci katılımcı için elektrik süpürgesi kullanma, pilav yapma ve marketten online sipariş verme; üçüncü katılımcı içinse temizlik ve paspas setiyle yer silme, marketten alışveriş yapma ve bankamatikten para çekme olduğu görülmektedir. Söz konusu bağımsız yaşam becerileri belirlenirken OSB olan genç yetişkinlere ve ebeveynlerine pek çok ortamda (toplumsal ortam, okul ortamı, ev ortamı vb.) gerçekleştirilen bağımsız yaşam becerilerinin yer aldığı bir kontrol listesi verilerek formları doldurmaları istenmiştir. Her iki formdan elde edilen sonuçlara göre en yüksek puanı alan bağımsız yaşam becerileri hedef beceri olarak belirlenmiştir. Buna karşın tüm dünyanın içinde bulunduğu pandemi süreci nedeniyle OSB olan genç yetişkinlerin, ebeveynlerinin ve araştırmacının yaşayacakları sağlık risklerinin en aza indirilmesi için beceriler evde ya da kalabalığın az olduğu ortamlardaki becerilerle sınırlandırılmak zorunda kalınmıştır. Birey ve ebeveyni tarafından en yüksek puanı alan beceri grubu arasından puan sıralamasına göre birinci, ikinci ve üçüncü beceriler katılımcılarla eşlenmiştir. Eşlenen becerilerin bazılarının birbiriyle eşit zorluk düzeyinde olmadığı düşünülmektedir. Örneğin beceri basamakları birbirine çok yakın olsa da temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisi motor becerilerin ağırlıklı olduğu süreçleri gerektirirken bankamatikten para çekme becerisi içinde motor beceriler bulundursa da bilişsel süreçlerin daha aktif kullanıldığı bir beceridir. Buna karşın bu araştırmada öğretilmesi hedeflenen asıl beceriler "öz-belirleme becerileri"dir. Bir başka deyişle asıl incelenmek ve ÖZBÖM'ün etkisinin görülmek istendiği beceriler, öğrenci soruları yanıtlanırken sergilenen öz-belirleme becerileridir. Öz-belirleme becerilerinin öğretilmesi sırasında da hedef beceriye karar verme hakkı öncelikli olarak öğrencide olmaktadır (Shogren vd., 2019, s. 7). ÖZBÖM'ün doğası gereği sorular yanıtlanırken öz-belirleme becerilerinin sergilendiği hedef becerinin zorluk düzeyi ya da basamak sayısı önemli olmamaktadır. Çünkü ÖZBÖM kullanılırken önemli olan bu sırada öğrenci sorularının doğru yanıtlanıyor olmasıdır (Shogren vd., 2017, s. 12; Shogren vd., 2019, s. 7). Öyle ki birey ÖZBÖM sırasında hedeflediği beceriye ulaşamayabilmekte, ancak bu durum onun öz-belirleme becerilerini öğrenemiş olduğu anlamına gelmemektedir. Böyle bir durumda da bireyin 3. aşamada öğrenci sorularını yanıtlarken neden bu beceriye ulaşamadığını da sorgulaması gerekmektedir. Yukarıda sıralanan gerekçeler becerilerin birbiriyle eşit zorluk düzeyinde olacak şekilde eşlenmesine ve bu amaçla deneysel analiz yapılmasına engel olmuştur.

Bağımsız yaşam becerilerinden elde edilen ön-test ve son-test oturumları ve oturum sayıları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Buna göre birinci katılımcının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test verilerine bakıldığında katılımcının, çamaşır makinesinde çamaşır yıkama becerisinde sekiz oturumda, e-posta gönderme becerisinde sekiz oturumda ve evden çıkarken güvenlik önlemleri alma becerisinde yedi oturumda istenen ölçüte ulaştığı görülmüştür. İkinci katılımcının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test verilerine bakıldığında katılımcı, elektrik süpürgesi kullanma becerisinde yedi oturumda, pilav yapma becerisinde yedi oturumda ve marketten online sipariş verme becerisinde sekiz oturumda istenen ölçüte ulaşmıştır. Son olarak üçüncü katılımcının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ön-test ve son-test verilerine bakıldığında katılımcının temizlik ve paspas setiyle yer silme becerisinde dokuz oturumda, marketten alışveriş yapma becerisinde yedi oturumda ve bankamatikten para çekme becerisinde sekiz oturumda istenen ölçüte ulaştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle beceriler katılımcılar tarafından yakın sayıdaki oturumlarla öğrenilmiştir. ÖZBÖM'ün kullanıldığı başka araştırmalarda da seçilen hedef becerilerin zorluk düzeylerinin birbiriyle benzer zorluk düzeyinde olmadığı araştırmalara rastlamak mümkündür (Agran ve Wehmeyer, 2000, s. 1; Agran vd., 2001, s. 319; Agran vd., 2002, s. 279; Agran vd., 2010, s. 163; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195; Raley vd., 2020, s. 82; Shogren vd., 2020, s. 2).

Bu araştırmada formal bir genelleme süreci planlanmamış ve sistematik olarak öğretim sonunda gerçekleştirilen genelleme oturumlarına yer verilmemiştir. Bu durumun birkaç nedeni vardır. Bunlardan ilki katılımcıların ÖZBÖM kullanarak öğrendikleri öz-belirleme becerilerini araştırma modeli (davranışlar arası çoklu başlama modeli) gereği başka bağımsız yaşam becerileriyle yinelemeleridir. Her katılımcı aynı ÖZBÖM sorularını bir başka bağımsız yaşam becerisi üzerinde yinelediği için genelleme oturumları planlanmamıştır. Uygulama sırasında OSB olan bireyler kendileri için hedefledikleri bağımsız yaşam becerilerine ilişkin ÖZBÖM sorularını doğru yanıtlayarak istenen ölçüte ulaştıklarında bir sonraki bağımsız yaşam becerisine geçilmiştir. Bir sonraki bağımsız yaşam becerisinde sorulan aynı ÖZBÖM sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin elde edilen en yüksek doğru tepki yüzdesi %16,6 ile sınırlı kalmıştır. Bu durumun nedeninin beceri öğretiminin gerçekleştirildiği bir başka araştırmaya kıyasla bu çalışmada her defasında başka bir beceri üzerinden aynı sorulara istenen düzeyde yanıt vermenin zor oluşu ve öz-belirleme becerilerinin diğer karmaşık becerilere kıyasla görece

gözlenebilirliğinin ve ölçülebilirliğinin daha düşük olması olduğu düşünülmektedir. Söz gelimi birey öğrendiği öz-belirleme becerisini günlük yaşamında kullandığı halde ÖZBÖM'de yer alan sorulara yanıt veremeyebilir. Bu durumda becerinin tamamının genellenip genellenmediğinin anlaşılması güçleşmektedir. Buna karşılık bu araştırmada genellemeye hizmet edecek birçok süreç gerçekleştirilmiştir. Becerilerin gerçek öğretim ortamlarında ve bağlamlarına uygun olarak sınanması, becerilerin gerçekleşmesi sırasında OSB olan genç yetişkinlerin karşılaştıkları problem durumları ve dış uyaranlara karşı kendilerini ve tepkilerini uyarlayabilmeleri yoluyla genellemeye hizmet eden bulgular elde edilmiştir. Buna ek olarak uygulama oturumları sırasında OSB olan genç yetişkinlerin öğrendikleri öz-belirleme becerilerini bağımsız yaşam becerilerini sergilerken beceri üzerinden genelleyebildikleri araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Örneğin OSB olan katılımcılardan biri marketten alışveriş yapma becerisini gerçekleştirirken alışveriş listesinde yer alan özelliklerde bir ürünü bulamadığında kendisine ÖZBÖM sorularını yanıtlama sırasında öğretilmediği halde muadil bir ürün alabileceğini ifade ederek (problem çözme, seçim yapma, karar verme) bunu gerçekleştirmiştir. Bir başka örnekte birey bankamatikten para çekme becerisi çalışılırken para yatırma butonu yerine para çekme butonuna basmış ve bu problem durumuna ilişkin kendisiyle konuşulmadığı halde bu sorunu çözmesi için araştırmacıdan herhangi bir tepki gelmese dahi iptal butonuna basarsa kartını alabileceğini ve beceriye en baştan başlayabileceğini (problem çözme, karar verme) söylemiştir. Farklı bir örnekte ise marketten online sipariş verme becerisine ilişkin izleme oturumunda birey bu kez farklı bir sanal market uygulamasını kullanmak istediğini ifade etmiş ve araştırmacının onayıyla farklı bir sanal market uygulaması üzerinden farklı basamakları kullanarak alışveriş yapmıştır. Burada da OSB olan genç yetişkin karar verme becerisini bağımsız olarak genellemiştir. Özellikle bağımsız yaşam becerilerinin gerçek ortamlarda öğretildiği durumlarda genelleme oturumlarının gerçekleştirilmesine gerek olmadığı ve öğrenilen becerinin bağlamı sırasında kullanılmasının en üst düzeyde genellemenin sağlandığını gösterdiği düşünüldüğünde bu araştırmada genelleme oturumları sistematik olarak planlanmasa da öğretim oturumlarının becerilerin süreç içinde genellenmesine hizmet edecek şekilde planlandığı görülmektedir. ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde benzer gerekçelerle hiçbir araştırmada genelleme oturumlarına yer verilmediği, ancak bu araştırmada yer aldığı biçimde genellemeye hizmet eden veriler toplandığı görülmektedir (örn., Agran vd., 2002; Wehmeyer vd., 2006, Raley vd., 2020).

Bu araştırmada öğretim oturumları farklı bir karmaşık zincirleme becerinin öğretildiği başka araştırmalara kıyasla görece daha uzun sürmüştür. Bu durumun birkaç nedeni vardır. Bunlardan ilki beceri öğretimi sırasında öğrenci sorularının yanıtlanması amacıyla öğretmen amaçlarının ve eğitsel desteklerin kullanılmasıdır. Buna ek olarak öğretim oturumu sırasında bireyden öz-belirleme becerilerinin yanı sıra bağımsız yaşam becerilerini de sergilemesi ve sergilediği beceriyi izleyerek kendisini değerlendirmesinin beklenmesidir. Son olarak bireylerin başlangıçta ÖZBÖM'de yer alan ve karmaşık görünen aşamalı sürece uyum sağlarken zamanı verimli kullanamamalarıdır. Sözü edilen nedenler öğretim oturumlarının uzun sürmesine neden olmuştur. Bu durum uygulamacılar ve araştırmacılar için ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerinin öğretilmesinin oldukça zor ve uzun süreli olduğu yönünde bir ön yargı oluşturabilir. Bununla birlikte ilk oturumlarda 39 dakikayı bulan öğretim oturumları bireyler ÖZBÖM aşamalarına uyum sağladıkça son oturumlarda 8 dakikaya kadar düşmüştür. Buna ek olarak öğretim oturumu sürelerinin hedeflenen beceriyle yakından ilişkili olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin çamaşır yıkama becerisi için becerinin kendi basamakları ve tamamlanma süresi düşünüldüğünde öğretim oturumlarının uzun olması doğaldır. Buna karşın evden çıkarken güvenlik önlemleri alma gibi bireyin hızına bağlı becerilerde öğretim süreleri de daha kısa olmaktadır. Buna ek olarak uygulamacılar ve öğrenciler ÖZBÖM aşamalarının nasıl ilerleyeceğini anladıkça sonraki becerilerde öğretimin verimliliği artmaktadır. Bu araştırmada öğretim oturumu sürelerinin öğretim sonunda azaldığının görülmesinin araştırmacı ve uygulamacıların planlayacakları araştırmalarda öz-belirleme becerilerini öğretmek için ÖZBÖM'ü tercih etmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında OSB olan genç yetişkinlerden öğretim sona erdikten 1, 3, 5 ve 8 hafta sonra dört kez izleme verisi toplanmıştır. Araştırma başında izleme verilerinin öğretim sona erdikten sonra üç oturumla (1., 5. ve 8. haftalarda) toplanması planlanmıştır. Ancak içinde bulunulan ve öngörülemeyen pandemi süreci nedeniyle son beceriler için son izleme oturumunun toplanmayabileceği düşüncesiyle mümkün olan en kısa sürelerde (1., 3. ve 5. haftalarda) izleme verisi toplanmıştır. İlerleyen süreçte herhangi bir risk oluşmadığı düşünülerek 8. haftalarda da izleme oturumları düzenlenmiştir. ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalarda yer alan izleme oturumları incelendiğinde yalnızca üç araştırmada dört haftanın üzerinde (öğretim sona erdikten sonraki 8. ve 9. haftalarda)

izleme verisi toplandığı görülmüştür (Agran vd., 2008, s. 4; Agran vd., 2010, s. 163; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195).

OSB olan genç yetişkinlerin kendilerinden toplanan kalıcılık bulguları incelendiğinde birinci katılımcının birinci becerisinin 3. ve 4. oturumlarında, ikinci katılımcının birinci becerisinin 3. oturumunda, ikinci becerisinin 4. oturumunda ve son olarak üçüncü katılımcının birinci becerisinin 3. ve 4. oturumlarında, üçüncü becerisinin 4. oturumunda belirli oranda (%8,4-%16,7 arasında) bir düşüş gözlenmiştir. Öz-belirleme becerilerinin kalıcılığına ilişkin bu düşüşün birkaç nedeni olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki öz-belirleme becerileri doğrudan ölçülebilen ve gözlenebilen beceriler olmadığı için bu becerilerin ÖZBÖM gibi bir model ya da bir öğretim paketi üzerinden ölçülmüş olmasıdır. Daha açık bir ifadeyle bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlerin ÖZBÖM'de yer alan sorulara verdiği yanıtlarla öz-belirleme becerilerini ne düzeyde öğrendikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bu nedenle öğrenci bu beceriyi bir başka beceri üzerinde gerçekleştirirken yapabiliyor olsa bile ÖZBÖM sorularında ilgili basamağa ilişkin doğru yanıtı verememiş ve bu durum izleme verilerine yansımış olabilir. Bu durumda öğrenci ilgili basamağı gerçekleştirse bile beceri yüzdesi düşmüştür. Buna ek olarak her defasında herhangi bir öğretim oturumu düzenlenmeksizin ard arda sorulan sorulara doğru yanıt vermek zaman zaman tipik gelişen bireyler için bile zor görünebilmektedir.

İzleme oturumlarında beceri yüzdelerinin düşmesinin bir başka nedeni de öz-belirleme becerilerinin geri dönüşü olan beceriler grubu arasında yer almasıdır. Geriye dönüşü olan becerilerin öğretildiği bazı durumlarda öğretim geri çekildiğinde katılımcının başlama düzeyi performansına geri dönebilmesi söz konusu olabilmektedir (Tekin-İftar, 2000, s. 2). Daha açık bir ifadeyle bireyler bu becerileri öğrendikten bir süre sonra unutabilme riskiyle karşı karşıya kalabilmektedirler (Kerr ve Nelson, 1989, s. 2, Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2014, s. 80; Wolery vd., 1988, s. 1). Bu risk araştırmanın başında göz önünde bulundurulmuş, bu amaçla araştırmacı tarafından OSB olan genç yetişkinlerin günlük yaşamda en sık karşılaşma olasılıklarının olduğu, aynı zamanda bireylerin gerçekleştirmeyi henüz öğrenmediği bağımsız yaşam becerilerinin bulunduğu bir kontrol listesi içinden karar vermeleri sağlanmıştır. Buna rağmen yine de beceriye ilişkin sorulan sorulara verilen yanıtlarda yaşanan düşüşe engel olunamamıştır. Bu durumun bir diğer nedeni de öz-belirleme becerilerinin günlük yaşam, özbakım gibi beceri alanlarında yer alan başka beceriler gibi günlük yaşamda hem çok sık karşılaşılan

ve tekrarlanma olasılığı yüksek hem de erken dönemde öğretimine başlanan becerilerden biri olmamasıdır. Bu konuya ilişkin sosyal geçerlik bulgularında ebeveynlerden elde edilen bir başka bilgi de küresel olarak içinde bulunulan pandemi sürecinde bireylerin öz-belirleme becerilerini öğrendikleri bağımsız yaşam becerileri dışında başka beceriler üzerinde sergileyebilecek ve tekrarlayacak fırsatı normal bir döneme kıyasla bulamamaları olarak düşünülmektedir.

İzleme oturumlarında verilerde düşüş yaşanan basamaklar incelendiğinde bu basamakların da katılımcılar açısından benzer olduğu görülmektedir. Örneğin üç katılımcı birer oturumda 2. aşamada yer alan 9. soruda, iki katılımcı ise yine birer oturumda 2. aşamada yer alan 10. soruda yanlış tepkide bulunmuşlardır. Buna karşılık sorulara ilişkin beceri sırasında uygun planlama ve gözden geçirme yapabilmişlerdir. İlgili sorular aynı zamanda diğer basamaklarda yer alan sorulara kıyasla görece daha uzun yanıtlı sorulardır. İzleme oturumlarında yaşanan düşüşün bir nedeninin de bu durum olduğu düşünülmektedir. ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmaların büyük bir çoğunluğunda bu araştırmaya kıyasla görece daha kısa vadede toplanan izleme verilerinde de benzer düşüşlerin yaşandığı görülmektedir. Araştırma bu bakımdan benzer araştırmaların bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir (Agran, Cavin ve Palmer, 2006, s. 230; Agran vd., 2008, s. 107; Benitez vd., 2005, s. 431; Cote vd., 2014, s. 28; Devlin, 2008, s. 503; Kelly ve Shogren, 2014, s. 28; Mazzotti vd., 2012, s. 217; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195).

Bu araştırmada üç tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Bunlardan ilki gözlemciler arası güvenirlik bulgularıdır. Gözlemciler arası güvenirlik bulgularından elde edilen verilere göre araştırmacının kaydettiği doğru tepki yüzdeleriyle gözlemcinin verileri arasında hiçbir farkın olmadığı görülmektedir. Bir diğer güvenirlik bulgusu olan uygulama güvenirliği bulguları incelendiğinde ise araştırmacının birinci katılımcının öğretim oturumlarının birinde iki basamağı (14. ve 22. basamaklar); üçüncü katılımcının ise öğretim oturumlarının birinde üç basamağı (14., 22. ve 29. basamaklar), yoklama oturumlarının birinde de bir basamağı (15. basamak) eksik gerçekleştirdiği görülmüştür. Güvenirlik verilerinden elde edilen bulguların ÖZBÖM kullanılarak gerçekleştirilen diğer araştırmaların bulgularıyla benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Son olarak öğretmen amaçları ve eğitsel desteklere ilişkin uygulama güvenirliği bulguları incelendiğinde araştırmacı OSB olan genç yetişkinlerin özelliklerini göz önünde bulundurarak tüm eğitsel desteklerin kullanılmasına karar vermiştir. Güvenirlik bulguları

incelendiğinde araştırmacının söz konusu eğitsel destekleri ve bu desteklere ilişkin öğretmen amaçlarını %90 oranında doğru biçimde kullandığı görülmüştür. OSB olan genç yetişkinlerle ÖZBÖM'ün kullanıldığı benzer araştırma bulgularının hiç birisinde eğitsel desteklerin tamamının kullanılmadığı düşünüldüğünde bu bulgunun becerilerin diğer araştırmalara kıyasla daha kısa sürmesi ve öğretimin verimliliğini arttırması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere OSB olan bireylerden araştırma öncesi ve sonrasında, OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinden ise araştırma öncesi, sırası ve sonrasında yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgularda hem OSB olan genç yetişkinlerin hem de ebeveynlerinin çalışmaya ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. OSB olan genç yetişkinlerden araştırma başında elde edilen sosyal geçerlik bulguları bu bireylerin daha önce öz-belirleme becerilerini çok sınırlı düzeyde kullandıklarını, ÖZBÖM'ü zor bir öğretim modeli olarak gördüklerini, kendilerinin bu becerileri öğrenmelerinin kendilerine ne tür yararları olacağı konusunda sınırlı görüş bildirdiklerini göstermiştir. Araştırma sonrasında elde edilen sosyal geçerlik bulguları ise OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmelerine yönelik inançlarının arttığını, ÖZBÖM'e ilişkin görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini, öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin kendilerine olan yararlarını daha geniş bir çerçevede ifade ettiklerini, çalışmadan memnun kaldıklarını ve rahatsız oldukları herhangi bir durum olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulguların ÖZBÖM'ün kullanıldığı ve katılımcıların kendilerinden sosyal geçerlik verisi toplanan diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla benzerlik taşıdığı görülmektedir (Agran vd., 2001, s. 319; Agran vd., 2002, s. 279; Agran vd., 2002, s. 10 ; Agran ve Wehmeyer, 2000, s. 7; Agran, vd., 2006, s. 230; Agran vd., 2010, s. 163; Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005, s. 431; Devlin, 2008, s. 503; Kelly ve Shogren, 2014, s. 28; Kim ve Park, 2012, s. 118; Mazzotti, Test ve Wood, 2012, s. 217; Mazzotti vd., 2012, s. 4; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195; Raley, Shogren ve McDonald, 2018, s. 165; Raley vd., 2020, s. 82).

OSB olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinden araştırma başında elde edilen sosyal geçerlik bulgularına bakıldığında ebeveynler çocuklarının öz-belirleme becerilerini günlük yaşamda oldukça az kullandıklarını, çocuklarının öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin onlara günlük yaşamda yararlı olacağına inandıklarını, çocuklarının bu becerileri genellemede zorlanacaklarını ve ÖZBÖM'ü kullanarak çocuklarına bir beceri

öğretemeyeceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sırasında ve araştırma sonunda elde edilen sosyal geçerlik bulgularında ise ebeveynler çocuklarının bu becerileri daha sık kullandıklarına şahit olduklarını, çocuklarının ÖZBÖM'ü kullanarak başka beceriler de öğrenebileceğine inandıklarını, ÖZBÖM'ü kullanarak çocuklarına bir beceri öğretebileceklerini düşündüklerini, çalışmadan genel olarak memnun olduklarını ve çalışmada kendilerini rahatsız eden bir durum olmadığını dile getirmişlerdir. Bu bulguların ÖZBÖM'ün kullanıldığı ve katılımcıların ebeveynlerinden sosyal geçerlik verisi toplanan diğer araştırmalardan elde edilen bulgularla benzerlik taşıdığı görülmektedir (Agran vd., 2006, s. 230; Agran vd., 2010, s. 163; Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005, s. 431; Devlin, 2008, s. 503; Kelly ve Shogren, 2014, s. 28; Kim ve Park, 2012, s. 118).

Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlerden araştırma öncesi ve sonrasında OSB olan bireylerin ebeveynlerinden ise araştırma öncesi, sırası ve sonrasında sosyal geçerlik verisi toplanmasının katılımcı bireylerin ve ebeveynlerinin çalışmaya ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişikliğin açıkça görülmesi bakımından değerli bulgular olduğu söylenebilir. OSB olan genç yetişkinlerin araştırmanın öncesinde çalışmaya ilişkin ifade ettikleri *"ÖZBÖM'ü kullanmanın ya da öz-belirleme becerilerini öğrenmelerinin zor olacağı"* düşüncesi araştırmanın sonunda yerini olumlu görüşlere bırakmıştır. Benzer şekilde OSB olan bireylerin ebeveynlerinin *"çocuklarının bu becerileri günlük yaşamlarında kullanmakta zorlanacakları"* yanıtı araştırmanın sonunda *"çocuklarını bu becerileri günlük yaşamlarında başka becerileri yaparken de kullandıklarını gözlemelerini ifade etmeleri"* görüşüyle değişmiştir. Yine araştırmanın başında çocuklarının bu becerileri öğrenmelerinin sonuçlarına ilişkin yalnızca bir ebeveyn çocuğunun özgüveninin artacağını düşünürken araştırma sonrasında tüm ebeveynler çocuklarının motivasyonlarının ve özgüvenlerinin bu çalışma sonrasında arttığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları OSB olan genç yetişkinlerle gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen *"öz-belirleme becerilerini öğrendiklerinde ve yaşamlarına genellediklerinde motivasyonlarının arttığı ve karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözmelerinin de kolaylaştığı"* (Fowler vd., 2007, s. 32; Wehmeyer vd., 2012, s. 332) düşüncesiyle örtüşmektedir. ÖZBÖM'ün kullanıldığı ve sosyal geçerlik verilerinin toplandığı araştırmaların tümünde sosyal geçerlik bulgularının araştırma tamamladıktan sonra toplandığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında araştırmada OSB olan bireylerden araştırma öncesi ve sonrasında,

ebeveynlerden ise araştırma öncesi, sırası ve sonrasında sosyal geçerlik verisi toplanmasının (Değirmenci, 2018, s. 196) katılımcıların ve yakın çevrelerinin ÖZBÖM'e ve ÖZBÖM'ün katkılarına ilişkin görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler olmasının alanyazına önemli katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlere ÖZBÖM kullanılarak bir bağımsız yaşam becerisini sergilerken öz-belirleme becerilerini öğretmek amaçlanmıştır. ÖZBÖM kullanılırken 1. aşamada öğrencinin gereksinimlerini gözden geçirerek kendisi için öncelikli bir hedef belirlemesi beklenmektedir. Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlerin gereksinimi olan becerileri hatırlayabilmesi açısından bir uyarlama yapılarak araştırma öncesinde kendilerine bağımsız yaşam becerilerinin yer aldığı bir kontrol listesi verilmiş, yapabildikleri ve yapamadıkları becerileri bu liste aracılığıyla belirlemeleri istenmiştir. Bunun nedeni bireye halihazırda varolan durumunu gözden geçirerek kendisiyle ilgili doğru bir karar verme fırsatı sağlamaktır. Benzer araştırmalarda da benzer stratejilere (BEP'i gözden geçirme, müfredat programına bakma vb.) yer verildiği görülmüştür. (Burke vd., 2020, s. 177; Hagiwara vd., 2020, s. 1; Kleinert vd., 2014, s. 465; Kim ve Park, 2012, s. 118).

Bu araştırmada katılımcı grubu yalnızca OSB tanısı almış bağımsız yaşama geçiş dönemindeki bireylerden oluşmaktadır. Alanyazında yetişkinliğe geçiş dönemindeki OSB olan genç yetişkinlerle gerçekleştirilen pek çok araştırmanın bulguları bu bireylere bu dönemde toplumsal ortamlara geçişleri için ve istihdam edilebilirliklerine ilişkin gerekli olan bir çok beceri öğretilse bile öz-belirleme becerileri içerisinde yer alan karar verme, seçim yapma, problem çözme, hedefine ilişkin bir eylem planı oluşturma ve bu planı gözden geçirebilme gibi bir çok beceriyi sergileyememeleri nedeniyle sahip oldukları becerileri kullanamadıklarını göstermektedir (Agran vd., 2012, s. 46; Cote vd., 2014, s. 26; Wehmeyer vd., 2012, s. 136). Öz-belirleme becerilerine ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalar OSB olan bireylerin tipik gelişen akranlarına göre daha az düzeyde öz-belirleme becerisine sahip olduklarını ve bu becerilerin sergilenmesi için ayrıca bir öğretime gereksinim duyduklarını göstermektedir (Carter vd., 2009, s. 179; Cheak-Zamana vd., 2020, s. 605; Lubin, 2020, s. 70; Wehmeyer vd., 2000; s. 3; Wehmeyer vd., 2007, s. 123). Benzer şekilde öğretmenlerle ve uygulamacılarla yapılan araştırma sonuçları ise öğrencilerin öz-belirleme becerisine sahip olmalarının bu bireylerin öğretime odaklanmalarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermektedir (Carter vd., 2008, s. 66; Test vd., 2000, s. 23; Thoma vd., 2008, s. 7; Wehmeyer, Agran ve

Hughes, 2000, s. 89; Wehmeyer vd., 2003, s. 45; Wehmeyer ve Field, 2007, s. 84; Zhang, 2001, s. 12). Sonuç olarak yetersizliği olan bireylerin daha yüksek düzeyde bağımsızlığa ulaşmaları, yetişkinliklerinde kendilerine güvenen bireyler olmaları, akademik başarılarına katkı sağlamaları öz-belirleme becerilerini ne denli sergileyebildikleriyle yakından ilişkilidir (Zimmer-Gembeck ve Collins, 2003, s. 321). Alanyazında ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalar incelediğinde çok sınırlı sayıda yalnızca OSB olan katılımcıyla çalışılan araştırmaların varlığından söz edilebilmektedir. Buna karşılık gerçekleştirilen araştırmaların bulguları yetişkinliğe geçiş dönemindeki OSB'nin de içinde yer aldığı yetersizliği olan bireylerin öz-belirleme becerilerine sahip olduklarında kendi ilgilerini, tercihlerini, güçlü yanlarını belirleyebildiklerini, hedeflerini ve gelecekte yapmak istediklerini başkalarıyla paylaşabildiklerini, karşılarına çıkan fırsatları ve seçenekleri değerlendirebildiklerini, yaşamları için önemli adımlar atabileceklerini, ihtiyaçları olduğunda desteklere ve gereksinimlerine ulaşmak için çaba harcayabileceklerini ve bu yolla psikolojik açıdan dengeli bir kişiliğe sahip olabileceklerini göstermektedir (Carter, vd., 2008, s. 1; Mason, Field ve Sawilowsky, 2004, s. 12). Hem yukarıda sıralanan olumlu katkılar hem de OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin öğretildiği araştırmaların sınırlılığı düşünüldüğünde bu araştırmada yalnızca OSB olan katılımcılarla çalışılmasının bu becerilerin öğretiminin yaygınlaştırılması ve hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

OSB olan genç yetişkinler öz-belirleme becerilerini öğrendiklerinde ve yaşamlarına genelleştirdiklerinde motivasyonları artacak ve karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözmeleri de kolay olacaktır (Fowler vd., 2007, s. 32; Wehmeyer vd., 2012, s. 332). OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin öğretilmesi genel eğitim sınıflarındaki başarı düzeylerinin artmasını, kendi eğitimleri üzerinde aktif bir rol oynamalarını ve bağımsız yaşama geçiş yaptıklarında da toplumun aktif birer üyesi olmalarını sağlayacaktır (Agran vd., 2010). Araştırmanın başında sözü edilen yaşam kalitesi göstergeleri düşünüldüğünde araştırmada yaşam kalitesine ilişkin bir bulgu elde edilmese de bu çalışmanın katılımcı bireylerin ve ebeveynlerinin yaşam kalitelerine olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ülkemizde öz-belirleme becerileri genel ve özel eğitim müfredatında henüz kendine yer bulamamıştır. Bu konu özel eğitim öğretmeni yetiştiren bölümlerin yetişkinliğe geçiş derslerinin içeriğiyle sınırlı kalmaktadır. Bu durum özel eğitim alanında

çalışan öğretmen, aile ve öğretmnelerin/uygulamacıların öğrencilerinde bu becerilere ilişkin yetersizliklerin varlığını biliyor olsalar da öz-belirleme becerilerinin neler olduğuna ve nasıl öğretilebileceğine ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olamamalarına neden olmuştur (Ahmad ve Thressiakutty, 2018, s. 16-17). Oysa araştırma bulguları OSB olan genç yetişkinlerin ortaöğretimdeki akademik becerilerde ve toplumsal yaşam için gerekli olan bağımsız yaşam becerilerinde başarılı olmalarındaki temel etmenin öz-belirleme becerilerine sahip olmak olduğunu belirtmektedir (Field, Sraver ve Shaw, 2003, s. 340; Test vd., 2009, s. 161; Thoma ve Getzel, 2005, s. 235). Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlerle öz-belirleme becerilerinin çalışılmasının, onların öğretmenleri ve aileleri açısından bir farkındalık yaratacağı ve ulusal alanyazında öz-belirlemeye ilişkin gerçekleştirilecek araştırmaların artmasına öncülük edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada öz-belirleme becerileri öğretilirken sergilenen bağımsız yaşam becerileri, becerilerin gerçekleştirildiği gerçek ortamlarda çalışılmıştır. Becerilerin gerçek ortamlarda çalışılmasının OSB olan genç yetişkinler için becerileri genellemeyi kolaylaştırması, becerinin sonuçlarının birey için doğal bir pekiştireç olması, toplumda OSB olan genç yetişkinlerin bağımsız yaşam becerilerini gerçekleştirebilmelerine ilişkin bir farkındalık oluşturması gibi yararlar sağladığı düşünülmektedir. Buna ek olarak bireylerin özellikle toplumsal ortamlarda gerçekleştirilen beceriler sırasında birden fazla ve tahmin edilemeyen değişkenlere maruz kalması, onların tepkilerinde bazı uyarlamalar yapmasını ve bu durumlara duyarsızlaşmalarını sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu değişkenler, bireyin problem çözme, anlık kararlar alma, seçimler yapma, alternatifler geliştirme ve bunları değerlendirme gibi kritik öz-belirleme becerilerini gerçekleştirmelerine (Collins, 2007, s. 157; Snell ve Brown, 2000, s. 561; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007, s. 189) katkı sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca bağımsız yaşam becerilerinin gerçek ortamlarda gerçekleştirilmesinin başka araştırmalarla da yinelenmesinin toplumun yetersizliği olan bireylere karşı tutumlarının olumlu yönde değişmesine, bu bireylere ilişkin farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan OSB olan genç yetişkinler erken çocukluk dönemlerinden bu yana özel eğitim hizmetlerinden yoğun ve sistematik bir biçimde yararlanmış ve OSB'den etkilenme düzeyleri erken çocukluk dönemlerine göre oldukça azalmıştır. Bu durum onların bu araştırmada karmaşık görünen öz-belirleme becerilerini kendilerine sunulan ipuçları ve stratejiler yoluyla kolaylıkla kazanmalarına hizmet etmiştir. Öz-

belirleme becerilerinin incelendiği araştırmaların sonuçları erken çocukluk döneminden itibaren etkili uygulamaların sistematik biçimde kullanılmasının yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçiş dönemlerinde karmaşık görünen bağımsız yaşam becerilerini hazırbulunuşlukları sayesinde daha kolay öğrendiklerini göstermektedir (Agran vd., 2002, s. 4; Carter vd., 2008, s. 66; Mechling, Gast ve Seid, 2009, s. 1420; Murzynski ve Bourret, 2007, s. 147; Test vd., 2000, s. 23; Thoma vd., 2008, s. 7; Wehmeyer, Agran ve Hughes, 2000, s. 89; Wehmeyer vd., 2003, s. 45; Wehmeyer ve Field, 2007, s. 84; Zhang, 2001, s. 12). Bu araştırmanın öz-belirleme becerilerinin öğrenilmesi için verimli sayılabilecek bir sürede tamamlanmasının OSB olan genç yetişkinlerin erken çocukluk dönemlerinden bu yana kazandıkları becerilerle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada OSB olan genç yetişkinlerin bağımsız yaşama hazırlanmalarında ÖZBÖM kullanılarak öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri ve bu durumun genç yetişkinler ve ebeveynleri üzerindeki etkileri ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarının yalnızca araştırma sorularının yanıtlanması ve ÖZBÖM'ün öz-belirleme becerilerinin kazandırılması üzerindeki olumlu etkilerinin görülmesinin yanında başka önemli doğurgularının da olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle bu araştırmadan elde edilen bulguların özel eğitimle ilgili ulusal alanyazında henüz yeni bir kavram olan öz-belirlemenin hem ebeveynler hem uygulamacılar hem de araştırmacılar tarafından daha iyi anlaşılarak bir farkındalık yaratacağı, bu durumun aynı zamanda öz-belirleme becerilerine ilişkin ulusal alanyazında gerçekleştirilecek araştırma sayısının artmasını da sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırma sonuçlarının öz-belirleme becerilerinin hem tipik gelişen hem de yetersizliği olan genç yetişkinler açısından önemi ve gerekliliğinin daha iyi anlaşılmasına ve öğretmen yetiştiren lisans programlarına bu becerilerin nasıl öğretilebileceğini içeren derslerin eklenmesine ilişkin girişimlere öncü olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın önemli bir sonucunun da öz-belirleme becerilerinin kazanılmasının OSB olan genç yetişkinlerin genel eğitim ortamlarına katılımlarını ve tipik gelişen akranlarıyla bütünleşmelerini önemli ölçüde arttıracağının daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır. Son olarak bu araştırmanın bulgularının öz-belirleme becerilerinin tipik gelişen ve yetersizliği olan bireylere yetişkin yaşamlarında getirdiği katkılar göz önünde bulundurularak hem genel hem de özel eğitim müfredatında yer almasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İzleyen başlıklarda bu araştırmanın sınırlılıklarına ve önerilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

5.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı güçlü yanları olduğu gibi birtakım sınırları ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu çalışmanın katılımcıları gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmışlardır. Bu nedenle bu çalışmanın katılımcıları belirlenen önkoşul özellikleri karşılayan OSB olan üç genç yetişkin ve onların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada kullanılan çoklu başlama düzeyi modeli için üç katılımcının olması bir sınırlılık olmasa dahi elde edilen bulguların genellenebilirliği açısından araştırmanın sınırı olarak değerlendirilebilir.

Küresel olarak içinde bulunulan pandemi süreci bu araştırmada çalışılması planlanan bağımsız yaşam becerilerine ilişkin çerçeveyi daraltmış ve katılımcılarla ebeveynlerine verilen kontrol listeleri sınırlandırılmıştır. Ebeveynlerden ve katılımcılardan kalabalık olmayan ortamlarda ya da evde gerçekleştirilebilecek bağımsız yaşam becerileri içerisinden işaretleme yapmaları istenmiştir. Öngörülemeyen bu durum araştırmada elde edilecek verilerin zenginliği bakımından bir sınırlılık olarak görülebilir.

Benzer şekilde bu araştırmada ÖZBÖM kullanılırken sergilenmesi beklenen bağımsız yaşam becerileri ve katılımcıların bu becerilere ilişkin var olan performans düzeylerini belirlemek amacıyla OSB olan genç yetişkinlerin devam ettikleri okuldaki öğretmenlerin de görüşlerini almak planlanmıştır. Ek olarak araştırmada toplanan sosyal geçerlik verilerinin öğretmenlerden de toplanması planlanmıştır. Ancak katılımcıların ikisinin öğretmeni yaşanılan pandemi süreci nedeniyle çalışmaya katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin çalışmaya dahil edilememesine neden olmuştur.

Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı, içinde bulunulan pandemi süreci nedeniyle çalışmanın daha kısa sürede tamamlanabilmesi amacıyla katılımcılarla haftanın her günü çalışılması nedeniyle oluşmuştur. Araştırmacı çalışmanın daha kısa sürede tamamlanabilmesi ve katılımcıların, ebeveynlerin ve kendisinin sağlık durumlarında oluşacak risklerin en aza indirilebilmesi amacıyla haftanın her günü, günde iki oturum gerçekleştirerek çalışmayı yürütmüştür. Bu durum çalışmanın tamamlanma süresini kısaltmış olsa da katılımcıların fiziksel ve zihinsel olarak yorulmasına neden olmuştur.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ÖZBÖM'de yer alan öğrenci sorularının yanıtlanması sırasında kullanılan öğretmen amaçları ve eğitsel desteklerin kullanılması nedeniyle öğretim oturumlarının 39 dakikaya kadar uzayabilmesidir. Her iki öğretim oturumu öncesinde bir yoklama oturumu planlanması ve öğretim oturumları arasında en

az 45 dakika gibi bir aralığın bırakılması durumu, katılımcıların dikkatlerinin dağılmasına ve yorulmalarına neden olmuş olabilir. Bu açıdan bakıldığında bu durum bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

Araştırmaya ilişkin elde edilen verilerin kaydedilmesi sürecinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanılmıştır. Video görüntülerinin katılımcı bireylerin gerçekleştirdiği basamakları daha iyi görmesi amacıyla çekildikten hemen sonra bilgisayar ortamına aktarılması, video kayıtlarının uzun sürmesi gibi nedenlerle teknolojik araç-gereçlerde yaşanan sıkıntılar bazı zorlukların yaşanmasına ve uygulama sürecinin kimi zaman planlanandan daha da uzun sürmesine neden olmuştur. Bu durumun araştırmanın bir sınırlılığı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın başında sosyal geçerlik verilerinin OSB olan katılımcılardan hem öznel değerlendirme hem de sosyal karşılaştırma yoluyla toplanması planlanmıştır. İçinde bulunulan pandemi süreci nedeniyle OSB olan genç yetişkinlerin tipik gelişen akranlarına ulaşma ve onların bu becerileri ne düzeyde sergilediklerini gözlemleme fırsatı bulunamamıştır. Bu durum araştırma için bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

5.4. Öneriler

Bu başlıkta araştırmada elde edilen bulgular ve yapılan gözlemler sonucunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde OSB olan genç yetişkinler bu becerileri gerçekleştirirken düzenlenen yoğun öğretim oturumlarının kendileri için oldukça yoğun ve yorucu olduğunu, içinde bulunulan pandemi süreci nedeniyle okula devam edemedikleri için bu çalışmaya zaman ayırabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle ÖZBÖM Öğretmen El Kitabı bir başka araştırmada okul dönemi içerisinde müfredata dayalı ya da farklı beceriler için gerçekleştirilirken OSB olan genç yetişkinlerin öğretmenleri tarafından daha uzun bir dönemde ve daha kısa oturumlarla kullanılabilir.
2. Bu araştırmada OSB olan katılımcılardan öznel değerlendirme yoluyla sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. ÖZBÖM'ün kullanıldığı başka araştırmalarda öznel değerlendirmelerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularının yanı sıra OSB olan genç yetişkinlerin akranlarından toplanacak verilerle sosyal karşılaştırma yoluyla da sosyal geçerlik bulgusu elde edilebilir. Bu bulgularla tipik gelişen akranların

sahip oldukları öz-belirleme becerileri ile OSB olan genç yetişkinlerin performansları karşılaştırılabilir.

3. Bu araştırmanın katılımcıları olan OSB tanılı genç yetişkinler OSB'den görece daha az düzeyde etkilenmişlerdir. Bu nedenle yalnızca ÖZBÖM'de yer alan eğitsel destekler kullanılarak kendileri için hedeflenen öz-belirleme becerilerini kazanabilmişlerdir. Buna karşılık yetersizlikten hangi düzeyde etkilenmiş olursa olsun tüm OSB olan genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmeye ve sergilemeye gereksinimleri vardır. ÖZBÖM bireyin gereksinimlerine göre resimli kartlar, yardımcı teknolojiler gibi desteklerin de eklenebildiği uyarlanabilir bir modeldir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalarda spektrumdan ağır düzeyde etkilenmiş OSB olan genç yetişkinlerle sözü edilen desteklerin ÖZBÖM'e dahil edildiği araştırmalar planlanabilir.
4. Benzer şekilde ÖZBÖM ile beraber kulanılabilecek teknoloji destekli uygulamalar (işitsel teknoloji koçluğu, videoyla model olma vb.) bir öğretim paketi halinde sunularak bu öğretim paketinin OSB olan orta ve ağır düzeyde genç yetişkinlerin öz-belirleme becerilerini öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenebilir.
5. Öz-belirleme becerilerinin uygulama ortamlarında kendisine yer bulamamasının bir başka nedeni de özel eğitim öğretmenlerinin öz-belirleme becerilerine ve bu becerilerin öğretimine ilişkin yeterli bilgilerinin olmamasıdır. Bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla özel ve genel eğitim öğretmenlerinin öz-belirleme becerilerine ilişkin bilgi düzeylerini, deneyimlerini ve eksikliklerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla görüşmelerin gerçekleştirileceği nitel araştırmalar planlanabilir.

5.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Öz-belirleme konusu özellikle son yıllarda OSB olan bağımsız yaşama geçiş dönemindeki bireylerle gerçekleştirilen araştırmaların yer aldığı uluslararası alanyazında oldukça önemli bir konu haline gelmiştir. Öz-belirleme becerilerini OSB olan genç yetişkinlere çeşitli öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanılarak yardımcı destek personel (paraprofessional) tarafından da başarılı bir biçimde öğretildiğini gösteren uluslararası alanyazında çok sayıda araştırma bulgusu yer almaktadır (Agran, Blanchard ve Wehmeyer, 2000, s. 351; Kleinert

et al., 2014, s. 465; McGlashing-Johnson vd., 2003, s. 195; Wehmeyer vd., 2000, s. 3). Bununla birlikte öz-belirleme özel eğitim ulusal alanyazını için hala yeni bir kavram sayılabilir. Bu nedenle ileriki araştırmalarda öğretmenlere, yardımcı destek personele ya da öğretmen adaylarına koçluk süreçleri kullanılarak ÖZBÖM'ün kullanılması öğretilebilir.

2. Ulusal alanyazında öz-belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin gerçekleştirilmiş bir bilimsel araştırmaya ulaşılamamıştır. Buradan yola çıkarak öz-belirleme becerilerinin öğretiminin yaygınlaştırılması amacıyla ÖZBÖM'de yer alan öz-belirleme becerilerinin hizmet içinde ve/veya hizmet öncesinde öğretmenlere öğretilmesine ilişkin olarak yüz yüze eğitimler gerçekleştirilebilir ve bu eğitimlerin öncesinde ve sonrasındaki performans değişikliği karşılaştırılabilir. Aynı bakış açısıyla benzer bir araştırma web tabanlı bir uygulama üzerinden gerçekleştirilebilir. Benzer şekilde bu araştırmalar aynı anda planlanarak web tabanlı ve yüz yüze gerçekleştirilerek değişkenlerin karşılaştırılması yapılabilir.
3. ÖZBÖM'ün kullanıldığı ve bu araştırmanın da içinde yer aldığı araştırmalardan elde edilen sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde ebeveynlerin ÖZBÖM'ü kullanabileceklerini ve bu yolla çocuklarına öz-belirleme becerilerini öğretebileceklerine ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkılarak ÖZBÖM'ün kullanımının ailelere öğretilerek onlar tarafından kullanıldığı araştırmalar planlanabilir.
4. Alanyazında öz-belirleme becerilerine ilişkin geliştirilmiş ve bireylerin öz-belirleme düzeylerini ölçen birtakım ölçekler yer almaktadır. Ancak bu ölçme araçları henüz ülkemizde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılamadığı için kullanılamamaktadır. Bu ölçeklerin geçerlik güvenirliğinin yapıldığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Benzer şekilde bu ölçekleri kullanarak ÖZBÖM'ün etkilerinin ölçülebileceği nicel araştırmalar planlanabilir.
5. Alanyazında gerçekleştirilen bazı araştırmalardan elde edilen bulgulara göre OSB olan genç yetişkinlere öz-belirleme becerilerinin öğretilmesi onların genel eğitim sınıflarındaki başarı düzeylerinin artmasını ve kendi eğitimleri üzerinde aktif bir rol oynamalarını ve bağımsız yaşama geçiş yaptıklarında da toplumun aktif birer üyesi olmalarını sağlamaktadır (Agran vd., 2010, s. 78). Bu amaçla ÖZBÖM'ün kullanılmasının bireylerin devam ettikleri sınıflardaki başarı düzeylerini ne

düzeyde etkilediğini belirleyebilmek amacıyla çalışmalara sınıflardaki başarı düzeylerini ölçen araçlar kullanılarak ön-test son-test oturumları eklenebilir.

6. Benzer şekilde gerçekleştirilen bazı araştırmalardan elde edilen bulgulara göre öz-belirleme becerilerini kazanmanın tüm bireyler için olduğu gibi OSB olan genç yetişkinler için de kendi yaşamlarında söz sahibi olarak kişisel hedefler belirleme ve bunları gerçekleştirme, geleceğe dönük planlar yapma, bütün bunları nasıl yapacaklarını öğrenme ve bu yolla yaşam kalitelerini ve öz-benlik düzeylerini arttırma gibi yararlarından söz edilmektedir (Agran ve Hughes, 2010 s., 105; Ahmad ve Thressiakutty, 2018, s. 16-17). Katılımcı bireylerle ÖZBÖM kullanıldıktan sonra ÖZBÖM'ün onların yaşam kalitelerine ilişkin yaşam kalitesini ve öz-benliği ölçen ölçeklerin kullanımı araştırma sürecine eklenebilir.
7. Bu araştırmada öz-belirleme becerileri ÖZBÖM kullanılarak bağımsız yaşam becerilerinin sergilenmesi üzerinden ölçülmüştür. Katılımcıların performans düzeylerine uygun olarak seçilen ve/veya BEP ve geçiş planlarından yola çıkılarak akademik, sosyal, istihdam becerileri gibi farklı beceriler üzerinden de öz-belirleme becerileri sınanabilir. Bu araştırmada çeşitli nedenlerden dolayı genelleme oturumları planlanmamıştır. ÖZBÖM'ün kullanıldığı araştırmalarda öz-belirleme becerilerinin farklı ortam, durum, araç-gereçlere ve kişilere genellenmesine ilişkin oturumlar planlanabilir.
8. Bu araştırmada ÖZBÖM'de yer alan aşamalar bir arada çalışılmıştır. Uzun dönemli bir araştırma planlanarak ÖZBÖM aşamalarının birinin tamamlanıp diğerine geçildiği ve aşamalara ilişkin verilerin ayrı ayrı toplanarak analiz edildiği bir araştırma planlanabilir. Bu araştırmada ÖZBÖM'de yer alan soruların yanıtlanması sırasında sunulan eğitsel destekler bire-bir gerçekleştirilen oturumlarla kullanılmıştır. Bir başka araştırmada küçük grup düzenlemesi yapılarak eğitsel desteklerin grup içerisinde sunulması sağlanabilir.
9. Uluslararası alanyazında öz-belirleme becerilerinin ortaya çıkması öz-savunuculuk ve normalleşme hareketleriyle ortaya çıkmış ve yasalarda yerini almıştır. Ülkemizde yetersizliği olan bireylere ilişkin mevzuatta bu bireylerin toplumsal ve eğitsel ortamlarda tipik gelişen akranlarıyla bütünleşmelerini destekleyici yasalar yer alsa da kendi haklarının savunuculuğu ve kendi yaşamlarına ilişkin belirleyiciliklerinin önemine ilişkin yasalarda henüz ilgili maddeler yer almamaktadır. Yasaların bu bağlamda düzenlenmesine ilişkin

çalışmalara hala gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla yetersizliği olan bireyler, ebeveynler, uygulamacılar ve politika yapıcılar gibi paydaşların içerisinde yer aldığı ulusal politikaların düzenlenmesine ilişkin çalışmalar gerçekleştirilebilir.

10. Öz-belirleme becerilerinin öğretmenler ve uygulamacılar tarafından yetersizliği olan bireylere kazandırılmamasının bir nedeni de bu becerilerin özel eğitim müfredatında yer almıyor olmasıdır. Bu becerilerin özel eğitim müfredatına dahil edilmesi amacıyla MEB ve özel eğitim alanında çalışan uzmanların iş birliği içinde yürütebilecekleri projelerle desteklenen çalışmalar planlanabilir.
11. Öz-belirleme becerilerinin tipik gelişen bireyler açısından da öğrenilmesine gereksinim duyulan bir beceri alanı olduğu düşünülmektedir. Öyle ki zaman zaman tipik gelişen bireyler de yetişkinlik yaşamlarında kendilerinden beklenen öz-belirleme becerilerini sergilemekte zorlanmaktadırlar. Bu amaçla MEB tarafından bu becerilerin genel eğitim müfredatına dahil edilmesine ilişkin projelerle desteklenen ulusal ölçekte çalışmalar planlanabilir.
12. Öz-belirleme becerilerinin genel ve özel eğitim müfredatlarına dahil edilmesinin yanı sıra bu becerilere ortaöğretim sürecinde odaklanılması ve öğrencilere kazandırılması önemli bir konudur. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren lisans programlarına bu becerilerin önemini ve nasıl kazandırılacağını içeren ders ve içeriklerin eklenmesi oldukça önemlidir. Bu amaçla üniversitelerin eğitim fakülteleri ve MEB'in içerisinde yer aldığı ulusal ölçekte projeler gerçekleştirilebilir.
13. Öz-belirleme becerileri yetişkinlik becerileri gibi görünse de erken çocukluk döneminde öğrenilen ve yetişkinliğe geçişte deneyimlerle pekiştirilen becerilerdir. Öz-belirleme becerileri erken çocukluk döneminde kazanıldığında hem tipik gelişen hem de yetersizliği olan bireylerin iletişim, sosyal, oyun ve akademik beceriler gibi birçok beceri alanında başarılı olmasına önemli ölçüde katkı sağlayan becerilerdir. Bu amaçla hem tipik gelişen hem de yetersizliği olan bireylere erken çocukluk döneminde öz-belirleme becerilerinin gelişimlerine uygun strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak öğretildiği araştırmalar planlanabilir.
14. Öz-belirleme becerileri uluslararası alanyazında bireyselleştirilmiş geçiş planlarının anahtar bileşenlerinden biri haline gelmiş ve öz-belirleme becerilerini

sergileyen yetersizliği olan genç yetişkinler bireyselleştirilmiş geçiş planları için düzenlenen toplantılara aktif bir şekilde katılmaya başlamışlardır. Ulusal alanyazında hala yeni bir kavram olsa da ülkemizde mesleki eğitim merkezlerine devam eden OSB olan genç yetişkinlerin BEP'leri için gerçekleştirilen toplantılarda söz sahibi olmalarında öz-belirleme becerilerini sergilemeleri oldukça önemli olacaktır. Bu bağlamda öz-belirleme becerilerinin BEP'lere konacak hedefler açısından öneminin anlaşılması amacıyla MEB bünyesinde politikalar geliştirmeye yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abery, B. H., and Stancliffe, R. J. (2003). Theory in self-determination: Foundations for educational practiceM. L. Wehmeyer, B. H. Abery, D. E. Mıthaug & R. J. Stancliffe (Eds.), *An ecological theory of self-determination: Theoretical foundation* in (pp. 25-42). Illionis: Charles Thomas Publication.

Adreon, D., and Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 42*(5), 271-279. Doi: https://doi.org/10.1177/10534512070420050201

Agran, M., and Wehmeyer, M. L. (2000). Teaching problem solving to students with mental retardation. *American Associationn on Intellectual & Developmental, 14*, 1-10.

Agran, M., Blanchard, C., and Wehmeyer, M. L. (2000). Promoting transition goals and self-determination through student self-directed learning: The self-determined learning model of instruction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 21*(3), 351-364. Doi: https://www.jstore.org/stable/23879857

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., and Hughes, C. (2001). Teaching students to self-regulate their behavior: The differential effects of student-vs. teacher-delivered reinforcement. *Research in Developmental Disabilities, 22*(4), 319-332. Doi: 10.1016/S0891-4222(01)00075-0

Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., and Hughes, C. (2002). Increasing the problem-solving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education, 23*(5), 279-288. Doi: https://doi.org/10.1177/07419325020230050301

Agran, M., Cavin, M., Wehmeyer, M., and Palmer, S. (2006). Participation of students with moderate to severe disabilities in the general curriculum: The effects of the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31*(3), 230-241. Doi: https://doi.org/10.101177/0885728808317656

Agran, M., Wehmeyer, M. L., Cavin, M., and Palmer, S. (2008). Promoting student active classroom participation skills through instruction to promote self-regulated learning

and self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2), 106-114. Doi: https://doi.org/10.101177/0885728808317656

Agran, M., Wehmeyer, M., Cavin, M., and Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(2), 163-174. Doi: https://www.jstore.org/stable/23879804

Ahmad, W., and Thressiakutty, A. T. (2018). Effect of teacher's training on enhancing self-determination among individuals with intellectual disability. *Indian Journal of Social Psychiatry, 34*(1), 16-20. Doi: https://doi.org/10.4103/ijsp.118_17

Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers.* Colombus, OH: Charles E Merrill.

Alenazi, D. S., Hammad, S. M., and Mohamed, A. E. (2020). Effect of autism on parental quality of life in Arar city, Saudi Arabia. *Journal of Family and Community Medicine, 27*(1), 15-22. Doi: 10.4103/jfcm.JFCM_157_19

Allen, T. T., and Williams, L. D. (2012). An approach to life skills group work with youth in transition to independent living: Theoretical, practice, and operational considerations. *Residential Treatment for Children & Youth, 29*(4), 324-342.

Allik, H., Larsson, J. O., and Smedje, H. (2006). Health-related quality of life in parents of school-age children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Health and quality of life outcomes, 4*(1), 1-15. Doi: https://doi.org/10.1186/1477-7525-4-1

Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry, 11*(4), 269-276. Doi: https://www.jstor.org/stable/14449619

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

Azad, G. F., Dillon, E., Feuerstein, J., Kalb, L., Neely, J., and Landa, R. (2020). Quality of life in school-aged youth referred to an autism specialty clinic: A latent profile analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(2), 1269-1280. Doi: https://doi.org/10.1007/s10803-019-04353-x

Bahar, O. S., Ssewamala, F. M., Ibrahim, A., Boateng, A., Nabunya, P., Neilands, T. B., ..., and McKay, M. M. (2020). Anzansi family program: A study protocol for a combination intervention addressing developmental and health outcomes for

adolescent girls at risk of unaccompanied migration. *Pilot and Feasibility Studies, 6*(1), 1-12.

Bahcalı, T., and Ozen, A. (2019). Effectiveness of video modeling presented by tablet pc on teaching job ınterview skills to ındividuals with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 54*(3), 249-262.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., ..., and Durkin, M. S. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network. *MMWR Surveillance Summaries, 67*(6), 1-16. Doi: 10.15585/mmwr.ss6706a1

Balkanlı, N. (2008). *Otistik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bartholomew, A., Test, D. W., Cooke, N. L., and Cease-Cook, J. (2015). Effects of teaching self-determination skills using the common core state standards. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50* (4), 433-445. Doi: https://www.jstore.org/stable26420352

Bastiaansen, D., Koot, H. M., Bongers, I. L., Varni, J. W., and Verhulst, F. C. (2004). Quality of life research: An ınternational journal of quality of life aspects of treatment. *Care and Rehabilitation, 13*(2), 489-495. Doi: https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018483.015.26.ab

Beardon, L., and Edmonds, G. (2007). *ASPECT consultancy report: A national report on the needs of adults with Asperger syndrome.* Sheffield: The Autism Centre, Sheffield Hallam University.

Bellini, S. (2004). Social skill deficits and anxiety in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19(*2), 78-86. Doi: https://doi.org/10.1177/10883576040190020201

Benitez, D. T., Lattimore, J., and Wehmeyer, M. L. (2005). Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model. *Behavioral Disorders, 30*(4), 431-447, Doi: https://doi.org/10.1177/019874290503000401

Bent, S., Wahlberg, J., Chen, Y., Widjaja, F., McDonald, M. G., and Hendren, R. L. (2020). Quality of life among school-age children with autism: The oak hill school

outcomes study: Quality of life in autism. *In Seminars in Pediatric Neurology*, 34, 1-7, Doi: https://doi.org/10.1016/j.spren.2020.100808

Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., and Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 24*(3), 269-285. Doi: https://doi.org/10.1007/s10882-012-9270-8

Billstedt, E., Gillberg, I. C., and Gillberg, C. (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood: A population-based study. *Autism, 15*(1), 7-20. Doi: 10.1177/1362361309346066.

Black, M. H., Mahdi, S., Milbourn, B., Scott, M., Gerber, A., Esposito, C., ... and D'Angelo, A. (2020). Multi-informant international perspectives on the facilitators and barriers to employment for autistic adults. *Autism Research, 13*(7), 1-20. Doi: https://doi.org/10.1002/aur.2288

Blackorby, J., and Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children, 62*(5), 399-413. Doi: https://doi.org/10.1177/001440299606200502

Brenner, S., Muula, A. S., Robyn, P. J., Bärnighausen, T., Sarker, M., Mathanga, D. P., ..., and De Allegri, M. (2014). Design of an impact evaluation using a mixed methods model an explanatory assessment of the effects of results-based financing mechanisms on maternal healthcare services in Malawi. *BMC Health Services Research, 14(*1), 180-200. Doi: https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-180

Broderick, A. A., and Ne'eman, A. (2008). Autism as metaphor: Narrative and counter-narrative. *International Journal of Inclusive Education, 12*(5-6), 459-476. Doi: https://doi.org/10.1080/13603110802377490

Brodhead, M. T., Abston, G. W., Mates, M., and Abel, E. A. (2017). Further refinement of video-based brief multiple-stimulus without replacement preference assessments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*(1), 170-175. Doi: https://doi.org/10.1002/jaba.358

Brodhead, M. T., Rispoli, M. J., Wendt, O., Akers, J. S., Gerencser Y., and Kim, S. Y. (2017). Treatment of core symptoms of autism spectrum disorder J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* in (pp. 171-190). Los Angeles: Springer.

Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach.* Council for Exceptional Children, Reston: VA.

Browder, D. M., and Bambara, L. (2000). Home and community. In M. E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (pp. 543-589). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Burgess, A. F., and Gutstein, S. E. (2007). Quality of life for people with autism: Raising the standard for evaluating successful outcomes. *Child and Adolescent Mental Health, 12*(2), 80-86. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2006.00432.x

Burke, K. M., Raley, S. K., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Mumbardó-Adam, C., Uyanik, H., and Behrens, S. (2020). A meta-analysis of interventions to promote self-determination for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 41*(3), 176-188. Doi: https://doi.org/10.1177/0741932518802274

Burke, R. V., Andersen, M. N., Bowen, S. L., Howard, M. R., and Allen, K. D. (2010). Evaluation of two instruction methods to increase employment options for young adults with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 31*(6), 1223-1233. Doi: https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.07.023

Callahan, K., Henson, R. K., and Cowan, A. K. (2008). Social validation of evidence-based practices in autism by parents, teachers, and administrators. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(4), 678-692. Doi: 10.1007/s10803-007-0434-9

Caouette, M., Lachapelle, Y., Moreau, J., and Lussier-Desrochers, D. (2018). Descriptive study of caseworkers' practices to support the development of self determination of adults with ıntellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 15*(1), 4-11. Doi: https://doi.org/10.1111/jppi.12217

Carroll, D., Hallett, V., McDougle, C. J., Aman, M. G., McCracken, J. T., Tierney, E., ... and Swiezy, N. (2014). Examination of aggression and self-injury in children with autism spectrum disorders and serious behavioral problems. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 23(*1), 57-72. Doi: https://doi.org/10.1016/j.chc.2013.08.002

Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., and Glaeser, B. (2006). Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children, 72*(3), 333-346. Doi: https://doi.org/10.1177/106342660601000201O1

Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., and Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children, 75*(1), 55-70. Doi: https://doi.org/10.1177/001440290807500103

Carter, E. W., Owens, L., Trainor, A. A., Sun, Y., and Swedeen, B. (2009). Self-determination skills and opportunities of adolescents with severe intellectual and developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(3), 179-192. Doi: https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.3.179

Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., and Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality, 15*(1), 3-15. Doi: https://doi.org/10.1080/09362830709336922

Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., Maurer-Batjer, A., O'Connor, K. V., and Randolph, J. K. (2019). Sexual and relationship interest, knowledge, and experiences among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Archives of Sexual Behavior, 48*(8), 2605-2615. Doi: https://doi.org/10.1007/s10508-019-1445-2

Chiang, H. M., and Wineman, I. (2014). Factors associated with quality of life in individuals with autism spectrum disorders: A review of literature. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(8), 974-986. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.003

Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., and Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(1), 97-111. Doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97

Chou, Y. C. (2020). Navigation of social engagement (NOSE) project: Using a self-directed problem solving model to enhance social problem-solving and self-determination in youth with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 55*(1), 101-114.

Cihangir-Çankaya, Z. C. (2009). Autonomy support, basic psychological need satisfaction and subjective well-being: Self-determination theory. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(31), 23-31. Doi: https://doi.org/10.17066/pdrd.96190

Cobb, B., Lehmann, J., Newman-Gonchar, R., and Alwell, M. (2009). Self-determination for students with disabilities: A narrative metasynthesis. *Career Development for*

Exceptional Individuals, 32(2), 108-114. Doi: https://doi.org/10.1177/0885728809336654

Cohen, B. L., Zoëga, H., Shah, S. A., Leleiko, N., Lidofsky, S., Bright, R., ..., and Sands, B. E. (2014). Fatigue is highly associated with poor health-related quality of life, disability and depression in newly-diagnosed patients with inflammatory bowel disease, independent of disease activity. *Alimentary Pharmacology & Therapeutics, 39*(8), 811-822. Doi: https://doi.org/10.1111/apt.12659

Coleman, P. (2000). Aging and the satisfaction psychological needs. *Psychological Inquiry, 11*(4), 291-294. Doi: https://www.jstore.org/stable/1449623

Collins, G., and Wolter, J. A. (2018). Facilitating postsecondary transition and promoting academic success through language/literacy-based self-determination strategies. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(2), 176-188. Doi: https:// doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0061

Connell, J. (1986). Emotion and social interaction in the strange situation: Consistencies and asymetric influences in the second year. *Child Development, 57*(3), 733-746. Doi: https://doi.org/10.2307/1130350

Connell, J. P., and Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology, Self processes and development* (pp. 43-77). Minnesota: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Côté, I. M., Akins, L., Underwood, E., Curtis-Quick, J., and Green, S. J. (2014). *Setting the record straight on invasive lionfish control: Culling works*. Oregon: Peer J. PrePrints.

Cuenca-Carlino, Y., and Mustian, A. L. (2013). Self-regulated strategy development: Connecting persuasive writing to self-advocacy for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 39*(1), 3-15. Doi: https://doi.org/10.1177/019874291303900102

Cuenca-Sanchez, Y., Mastopieri, M. A., Scrıggs, T. E., and Kidd, J. K. (2012). Teaching students with emotional and behavioral disorders to self-advocate through persuasive writing. *Exceptionality, 20*(2), 71-93. Doi: https://doi.org/10.1080/09362835.2012.669291

Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. In R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (pp.116-150). Cheltenham: Chapman & Hall.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Oxford Press

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & M. R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Newyork: Rochastar Press.

Deci, E. L., and Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, *27*(1), 23-40.

Deci, E. L., Connell J. P., and Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology, 74*(4), 580-590. Doi: https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., and Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, *62*(1), 119-142. Doi: https:// doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., and Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25*(7), 457-471. Doi: https://doi.org/10.1177/002221949202500706

Deci, E. L., Ryan, R. M., and Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165-183. Doi: https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., and Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(8), 930-942. Doi: https:// doi.org/10.1177/0146167201278002.

Deci, E., and Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E., and Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-269. Doi: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E., Ryan, R., Gagne, M, Lronr, D., Usunov, J., and Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation and well-being in the work organizasions of a former esatern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(8), 930-942. Doi: https://doi.org/10.1177/0146167201278002

Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, *18*(70), 1-29.

Devlin, P. (2008). Enhancing the job performance of employees with disabilities using the self-determined career development model. *Education and Training in Developmental Disabilities, 29*(3) 502-513. Doi: https:www.jstore.org/stable/23879679

Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist, 55*(1), 34-39. Doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Diener, E., Lucas, R. E., and Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Synder & S. J. Lopez (Eds.*), Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Usa: Oxford University Press.

Diener, E., Oishi, S., and Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403-425. Doi: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056

Doll, B., Sands, D., Wehmeyer, M. L., and Palmer, S. (1996). Promoting the development and acquisition of self-determined behavior: Self-determination across the life span. *Independence and Choice for People with Disabilities, 14*(3), 65-90. Doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Dunn, C., Chambers, D., and Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education, 25*(5), 314-323. doi:10.1177/07419325040250050501

Dworzynski, K., Ronald, A., Bolton, P., and Happé, F. (2012). How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders?

Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51(8), 788-797. Doi: https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.05.018

Eaves, L. C., and Ho, H. H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(4), 739-747. Doi: https://doi.org/10.1007/s10803-007-0441-x

Edelson, M. G. (2010). Sexual abuse of children with autism: Factors that increase risk and interfere with recognition of abuse. *Disability Studies Quarterly, 30*(1), 1041-1060. Doi: http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v30i1.1058

Edmond, G., and Worton, D. (2005). *The Asperger love guide: A practical guide for adults with Asperger's syndrome to seeking, establishing and maintaining successful relationships*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., and Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison controlled study. *Behavior Modification, 31*(3), 264-278. Doi: https://doi.org/10.1177/0145445506291396

Elo, S., and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Ergenekon, Y. ve Çolak, A (2019). Bağımsız yaşama güvenli bir adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler için güvenlik becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9*(1), 295-320. Doi: https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128

Ersoy-Kart, M., and Güldü, Ö. (2005). Vulnerability to stress, perceived social support, and coping styles among chronic hemodialysis patients. *Dialysis & Transplantation, 34*(10), 662-671.

Farid, R. F., Indianti, W., and Singgih, E. E. (2020). Efektivitas self-determination learning model of instruction (SDLMI) dalam meningkatkan keterampilan pemecahan masalah sosial siswa slow-learner. *Jurnal Psikologi Malahayati, 2*(1), 1-14. Doi: https://doi.org/10.33024/jpm.v2i1.2422

Field, S., and Hoffman, A. (1999). The importance of family involvement for promoting self-determination in adolescents with autism and other developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(1), 36-41. Doi: https://doi.org/10.1177/108835769901400105

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., and Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide for teaching self-determination.* Council for Exceptional Children, Reston: CEC Publications.

Field, S., Sarver, M. D., and Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(6), 339-349. Doi: https://doi.org/10.1177/07419325030240060501

Fishbein, L. B., Rouse, M. L., Minshawi, N. F., and Fodstad, J. C. (2017). Historical development of treatment. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 1-16). Indianapolis: Springer.

Fowler, C. H., Konrad, M., Walker, A. R., Test, D. W., and Wood, W. M. (2007). Self-determination interventions' effects on the academic performance of students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(3), 270-285. Doi: https://stable/23879622

Frost, K. M., Russell, K. M., and Ingersoll, B. (2020). Using thin-slice ratings to measure social communication in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 74*(3), 1-6. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.03.006

Fullerton, A., and Coyne, P. (1999). Developing skills and concepts for self-determination in young adults with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(1), 42-52. Doi: https://doi.org/10.1177/108835769901400106

García-Villamisar, D., and Hughes, C. (2007). Supported employment improves cognitive performance in adults with autism. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*(2), 142-150. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-27882006.00854.x

Gast, D. L., Lloyd, B. P., and Ledford, J. R. (2014). Multiple baseline and multiple probe designs. In D. L. Gast, & J. R. Ledford (Eds.), *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences* (pp. 251-296). Newyork and London: Routledge.

Gillott, A., and Standen, P. J. (2007). Levels of anxiety and sources of stress in adults with autism. *Journal of Intellectual Disabilities, 11*(4), 359-370. Doi: https://doi.org/10.1177/1744629507083585

Greer, B. D., and Fisher, W. W. (2017). Treatment of socially reinforced problem behavior. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 127-144). Indianapolis: Springer.

Grolnick, W. S., and Kurowski, C. O. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34*(1), 3-14.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). United States: John Wiley & Sons Inc.

Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 61-84.

Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., and Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35*(1), 3-17. Doi: https://doi.org/10.1123/jsep.35.1.3

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., and Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*(3), 26-36. Doi: doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Hagiwara, M., Shogren, K. A., and Rifenbark, G. G. (2020). Exploring the impact of environmental factors on scores on the self-determination inventory: Adultreport. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 2020*(4) 1-13. Doi: https://doi.org/10.1007/s41252-020-00155-w

Hagiwara, M., Shogren, K. A., Lane, K. L., Raley, S. K., and Smith, S. A. (2020). Development of the self-determined learning model of instruction coaching model: Implications for research and practice. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 55*(1), 17-27.

Hagopian, L. P., and Jennet, H. K. (2008). Behavioral assessment and treatment of anxiety in individuals with intellectual disabilities and autism. *Journal of Developmental Physical Disabilities, 20*, 467-483. Doi: doi.org/10.1007/s10882-008-9114-8

Hayward, S. M., McVilly, K. R., and Stokes, M. A. (2019). Autism and employment: What works. *Research in Autism Spectrum Disorders, 60*(1), 48-58. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.01.006

Heath, C. D., McDaniel, T., Venkateswara, H., and Panchanathan, S. (2020). Improving communication skills of children with autism through support of applied behavioral analysis treatments using multimedia computing: A survey. *Universal Access in the Information Society, 11*(5), 1-18. Doi: https://doi.org/10.1001/978-3-030-21817-1_21.

Heward, W. L., Alber-Morgan, S., and Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version.* USA: Pearson.

Higgins, K. K., Koch, L. C., Boughfman, E. M., and Vierstra, C. (2008). School-to-work transition and asperger syndrome. *Work, 31*(3), 291-298.

Hillier, A. J., Fish, T., Siegel, J. H., and Beversdorf, D. Q. (2011). Social and vocational skills training reduces self-reported anxiety and depression among young adults on the autism spectrum. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *23*(3), 267-276.

Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome. *Autism, 4*(1), 63-83. Doi: 011334 1362-3613(200003)

Howlin, P., Alcock, J., and Burkin, C. (2005). An 8 year follow-up of a specialist supported employment service for high-ability adults with autism or asperger syndrome. *Autism*, *9*(5), 533-549.

http://www.selfdetermination.res.ku.edu

Hurlbutt, K., and Chalmers, L. (2002). Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 17*(2), 103-111. Doi. 10.1177/10883576020170020501

Hurley-Hanson, A. E., Giannantonio, C. M., and Griffiths, A. J. (2020). *Autism in the workplace: Creating positive employment and career outcomes for generation.* Palgrave: Macmillan.

Hyman, S. L., Levy, S. E., and Myers, S. M. (2020). Identification, evaluation, and management of children with autism spectrum disorder. *Pediatrics, 145*(1), 121-140. Doi: https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447

Ingledew, D. K., Markland, D., and Sheppard, K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1921-1932. Doi: https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.021

Ivy, S. E., Lather, A. B., Hatton, D. D., and Wehby, J. H. (2016). Toward the development of a self-management intervention to promote pro-social behaviors for students with visual impairment. *The Journal of Special Education, 50*(3), 141-150. Doi: https://doi.org/10.1177/0022466916630961

Jalil-Abkenar, S. S. (2020). The effictiveness of arsh leisure time program on the working memory, cognitive capacity and communication skills of children with intellectual disability. *Journal of Exceptional Children, 19*(4), 5-16, Doi: https://doi.org/10.1080/14643154.2020.176.6754

Jang, Y., Wang, Y. T., and Lin, M. H. (2014). Factors affecting employment outcomes for people with disabilities who received disability employment services in Taiwan. *Journal of Occupational Rehabilitation, 24*(1), 11-21. Doi: 10.1007/s10926-013-9433-1.

Jennes-Coussens, M., Magill-Evans, J., and Koning, C. (2006). The quality of life of young men with asperger syndrome: A brief report. *Autism*, *10*(4), 403-414.

Jeong, J. J., Choi, M. G., Cho, Y. S., Lee, S. G., Oh, J. H., Park, J. M., …, and Choi, K. Y. (2008). Chronic gastrointestinal symptoms and quality of life in the Korean population. *World Journal of Gastroenterology: WJG, 14(*41), 6388-6394. Doi: 10.3748/wjg.14.6388.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*(3), 217-250.

Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M., Browder, D., and Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children, 71*(1), 23-41, Doi: https://doi.org/10.1177/001440290407100102

Keith, K. D., and Schalock, R. L. (1994). The measurement of quality of life in adolescence: The quality of student life questionnaire. *The American Journal of Family Therapy, 22*(1), 83-87. Doi: https://doi.org/10.1080/01926189408251300

Kelly, J. R., and Shogren, K. A. (2014). The impact of teaching self-determination skills on the on-task and off-task behaviors of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(1), 27-40. Doi: https://doi.org/10.1177/1063426612470515

Kim, N. H., and Park, J. (2012). The effects of the family-involved SDLMI on academic engagement and goal attainment of middle school students with disabilities who exhibit problem behavior. *International Journal of Special Education, 27*(1), 117-127.

Kleinert, J. O. R., Harrison, E., Mills, K. R., Dueppen, B. M., and Trailor, A. M. (2014). Self-determined goal selection and planning by students with disabilities across grade bands and disability categories. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49(3),* 464-477. Doi: https://www.jstor.org/stable/23881270

Kluth, P. (2000). Community-referenced learning and the inclusive classroom. *Remedial and Special Education, 21*(1), 19-26. Doi: https://doi.org/10.1177/074193250002100103

Kocayörük, E. (2012). Self-determination theory and relationship between perception of parents and emotional well-being of adolescents. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 24-37. Doi: https://doi.org/10.1016/jsbpro.2012.06.117

Konrad, M., Clark, K. A., and Test, D. W. (2017). Effects of GO 4 IT... NOW! strategy instruction on expository writing skills for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 40*(1), 45-55. Doi: https://doi.org/10.1177/2165143416680884

Konrad, M., Fowler, C. H., Walker, A. R., Test, D. W., and Wood, W. M. (2007). Effects of self-determination interventions on the academic skills of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30*(2), 89-113.

Kotagal, S., and Broomall, E. (2012). Sleep in children with autism spectrum disorder. *Pediatric Neurology, 47*(4), 242-251. Doi: https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2012.05.007

Kowal, J., and Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(2), 171-181.

Kuhlthau, K. A., McDonnell, E., Coury, D. L., Payakachat, N., and Macklin, E. (2018). Associations of quality of life with health-related characteristics among children with autism. *Autism, 22*(7), 804-813. Doi: https://doi.org/10.1177/1362361317704420

Küçüközyiğit, M. S. ve Özdemir, S. (2017). Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerde matematikte çarpma işlem akıcılığını arttırmada kendini izleme tekniğinin etkililiği. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, *32*(3), 676-694.

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., ... and Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, *49*(10), 740-744. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x

Ledford, J. R., and Gast, D. L. (2014). *Single case research methodology: Applications in special education and behavioral sciences.* New York: Routledge.

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., and Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, *42*(2), 91-107. Doi: https://doi.org/10.1177/0022466907312354

Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., and Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, *76*(2), 213-233. https://doi.org/10.1177/001440291007600205

Lee, S. J., Richardson, P. G., Sonneveld, P., Schuster, M. W., Irwin, D., San Miguel, J. F., Crawford, B., Massaro, J., Dhawan, R., Gupta S., and Anderson K. C. (2008) Bortezomib is associated with better health-related quality of life than high-dose dexamethasone in patients with relapsed multiple myeloma: results from the APEX study. *British Journal of Haematology, 143*(2008), 511-519. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-2141.2008.073.78.x

Libbey, J. E., and Fujinami, R. S. (2004). Role for antibodies in altering behavior and movement. *Autism 3*(1), 147-152.

Lindholm, M. M. (2007). *Stress, coping and quality of life in families raising children with autism.* Unpublished Doctoral Dissertation. California School of Professional Psychology: Alliant International University.

Lingo, M. E., Williams-Diehm, K. L., Martin, J. E., and McConnell, A. E. (2018). Teaching transition self-determination knowledge and skills using the ME! bell ringers. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *41(*3), 185-189. Doi: https://doi.org/10.1177/2165143417753582

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., ..., and Taylor, J. L. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers, 6*(1), 1-23. Doi:10.1001/archpsyc.63.6.694

Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., and Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry, 63*(6), 694-701. Doi:10.1001/archpsyc.63.6.694

Lorenz, T., Frischling, C., Cuadros, R., and Heinitz, K. (2016). Autism and overcoming job barriers: Comparing job-related barriers and possible solutions in and outside of autism-specific employment. *PloS One, 11*(1), 1-20. Doi: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147040

Lovaas, O. I., and Smith, T. (2003). Early and intensive behavioral intervention in autism. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 325–340). New York: The Guilford Press.

Lovell, B., and Wetherell, M. A. (2011). The cost of caregiving: Endocrine and immune implications in elderly caregivers. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 35*, 1342-1352.

MacDonald, M., Esposito, P., and Ulrich, D. (2011). The physical activity patterns of children with autism. *BMC Research Notes, 4(*1), 422-440. Doi: http://www.biomedcentral.com/1756-0500/4/422

Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C., and Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental* Retardation *and Developmental Disabilities 35*(3), 306-316. Doi: https://www.jstore.org/stable/23879652

Mandell, D. S., Walrath, C. M., Manteuffel, B., Sgro, G., and Pinto-Martin, J. A. (2005). The prevalence and correlates of abuse among children with autism served in comprehensive community-based mental health settings. *Child Abuse & Neglect, 29*(12), 1359-1372. Doi: https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.06.006

Mannion, A., Leader, G., and Healy, O. (2013). An investigation of comorbid psychological disorders, sleep problems, gastrointestinal symptoms and epilepsy in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(1), 35-42. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.002

Mannion, A., Leader, G., and Healy, O. (2013). An investigation of comorbid psychological disorders, sleep problems, gastrointestinal symptoms and epilepsy in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(1), 35-42.

Markowitz, L. A., Reyes, C., Embacher, R. A., Speer, L. L., Roizen, N., and Frazier, T. W. (2016). Development and psychometric evaluation of a psychosocial quality-of-life questionnaire for individuals with autism and related developmental disorders. *Autism, 20*(7), 832-844.

Martin, J. B., Marshall, L. H., Maxson, L., and Jerman, P. (1993). *Self-directed IEP: Teacher's manual.* Colorado Springs: University of Colorado at Colorado Springs: Center for Educational Research.

Martin, A., Quintin, E. M., Hall, S. S., and Reiss, A. L. (2016). The role of executive function in independent living skills in female adolescents and young adults with fragile X syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(5), 448-460.

Martorell, A., Gutierrez-Recacha, P., Pereda, A., and Ayuso-Mateos, J. L. (2008). Identification of personal factors that determine work outcome for adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 52*(12), 1091-1101.

Mason, C., Field, S., and Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children, 70*(4), 441-451. Doi: https://doi.org/10. 1177/001440290407000404

Matthews, N. L., Rotheram-Fuller, E., Orr, B. C., Warriner, K., DeCarlo, M., Kogan, J., and Smith, C. J. (2020). An examination of the social relationships of high school students with autism in general education settings using peer nomination methods. *School Mental Health, 12*(1), 88-98. Doi: https://doi.org/10.1007/s12310-019-09330-4

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research, 1*(2004), 159-176, Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42

Mazher, W. (2020). Do schools promote good coping skills for students with learning disabilities? A review of research from a self-determination perspective. The Clearing house: A journal of educational strategies. *Issues and Ideas, 93*(6), 306-317. Doi: https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1824175

Mazzotti, V. L., Wood, C. L., Test, D. W., and Fowler, C. H. (2012). Effects of computer-assisted instruction on students' knowledge of the self-determined learning model of instruction and disruptive behavior. *The Journal of Special Education, 45*(4), 216-226. Doi: https://doi.org/10.1177/0022466910362261

McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M., and Wehmeyer, M. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe cognitive disabilities using the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*(4), 194-204. Doi: https://doi.org/10.2511/rpsd.28.4.194

McGuire, J., and McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(3), 154-163. Doi: https://doi.org/10.1177/0885728808315333

McKenzie, R., and Dallos, R. (2017). Autism and attachment difficulties: Overlap of symptoms, implications and innovative solutions. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 22*(4), 632-648. Doi: https://doi.org/10.1177/1359104517707323

Mechling, L. C., and Ortega-Hurndon, F. (2007). Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step, job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(1), 24-37. Doi: http//www.jstore.org//stable23880136

Mechling, L. C., Gast, D. L., and Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(10), 1420-1434.

Meral, B. F. ve Cavkaytar, A. (2014). Otizmli çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1363-1380.

Mesibov, G. B., and Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism, 15*(1), 114-133. Doi: https://doi.org/10.1177/1362361309348070

Miller, B., Doughty, T., and Krockover, G. (2015). Using science inquiry methods to promote self-determination and problem-solving skills for students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *50*(1), 356-368.

Miller, C. E., and Meyers, S. A. (2015). Disparities in school discipline practices for students with emotional and learning disabilities and autism. *Journal of Education and Human Development, 4*(1), 255-267.

Morningstar, M. E., Frey, B. B., Noonan, P. M., Ng, J., Clavenna-Deane, B., Graves, P., ... and Williams-Diehm, K. (2010). A preliminary investigation of the relationship of transition preparation and self-determination for students with disabilities in postsecondary educational settings. *Career Development for Exceptional Individuals, 33*(2), 80-94. Doi: https://doi.org/10.1177/0885728809356568

Mukaddes, N. M., Tutkunkardas, M. D., Sari, O., Aydin, A., and Kozanoglu, P. (2014). Characteristics of children who lost the diagnosis of autism: A sample from Istanbul, Turkey. *Autism Research and Treatment, 2014, 40*(1) 1-11. Doi: http://dx.doi.org/10.1155/2014/472120

Murzynski, N. T., and Bourret, J. C. (2007). Combining video modeling and least-to-most prompting for establishing response chains. *Behavioral Interventions, 22*(2), 147-152.

Müller, E., Schuler, A., Burton, B.A., and Yates, G. B. (2003). Meeting the vocational needs of individuals with Asperger's syndrome and other autism spectrum disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 18*(3), 163-175.

Myers, D. G., and Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10-19. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x

National Institutes of Health. (2019). Pervasive developmental disorders page. https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Pervasive Developmental-Disorders-Information-Page

Neustadt, M. E., and Marques, K. (1994) An independing skills training program. *The American Journal of Occupational Therapy, 38*(10), 671-676.

Nicholson, H., Kehle, T. J., Bray, M. A., and Heest, J. V. (2011). The effects of antecedent physical activity on the academic engagement of children with autism spectrum disorder. *Psychology in the Schools, 48*(2), 198-213. Doi: https://doi.org/10.1002/pits.20537

Nirje, B. (1972). *Normalization: The principle of normalization,* Newyork: Oxford Press.

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., and Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of*

Intellectual Disability Research, 51(11), 850-865. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x

Odom, S. L., and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173. Doi: https://doi.org/10.1177/00224669030370030601

Odom, S. L., Cox A.W., and Brock, M. E. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 79*(2), 233-251. Doi: https://doi.org/10.1177/001440291307900207

Orum-Çattık, E. ve Ergenekon, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği araştırmaların incelenmesi, *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9*(2), 572-607. Doi: 10.18039/ajesi.577594

Palmer, S. B., and Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school: Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education, 24*(2), 115-126. Doi: https://doi.org/10.1177/07419325030240020601

Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K., and Agran, M. (2004). Promoting access to the general curriculum by teaching self-determination skills. *Exceptional Children, 70*(4), 427-439. Doi: https://doi.org/10.1177/001440290407000403

Pan, C. Y., and Frey, G. C. (2006). Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(5), 597-614. Doi:10.1007/s10803-006-0101-6

Paradiz, V., Kelso, S., Nelson, A., and Earl, A. (2018). Essential self-advocacy and transition. *Pediatrics, 141*(4), 373-377. Doi:10.1542/peds.2016-4300P

Parker, D., and Kamps, D. (2011). Effects of task analysis and self-monitoring for children with autism in multiple social settings. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 26*(3), 131-142.

Pierson, M. R., and Glaeser, B. C. (2007). Using comic strip conversations to increase social satisfaction and decrease loneliness in students with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities, 42*(4), 460-466. Doi: http://www.jstor.org/stable/23879851.

Powers, L. E., Geenen, S., Powers, J., Pommier-Satya, S., Turner, A., Dalton, L. D., ... and Swank, P. (2012). My life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review, 34*(11), 2179-2187. Doi: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.07.018

Raley, R. K., and Sweeney, M. M. (2020). Divorce, repartnering, and stepfamilies: A decade in review. *Journal of Marriage and Family, 82*(1), 81-99. Doi:https://doi.org/10.1111/jomf.12651

Raley, S. K., Shogren, K. A., and McDonald, A. (2018). Whole-class implementation of the self-determined learning model of instruction in inclusive high school mathematics classes. *Inclusion, 6*(3), 164-174. Doi: https://doi.org/10.1352/2326-6988-6.3.164

Ramey, G., and Ramey, V. A. (1995). Cross-country evidence on the link between volatility and growth. *National Bureau of Economic Research, 4959*(3), 1-28.

Reeve, J. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Boston: Springer.

Reichow, B., and Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(2), 149-166. Doi: https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0

Reichow, B., Volkmar, F. R., and Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(7), 1311-1319. Doi: https://doi.org/10.1007/s10803-007-0517-7

Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., and Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435. Doi: https://doi.org/10.1177/0146167200266002

Renty, J. O., and Roeyers, H. (2006). Quality of life in high-functioning adults with autism spectrum disorder: The predictive value of disability and support characteristics. *Autism, 10*(5), 511-524. Doi: https://doi.org/10.1177/1362361306066604

Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., and Ryan, R.M., (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion, 16*(3), 165-185.

Risi, S., Lord, C., Gotham, K., Corsello, C., Chrysler, C., Szatmari, P., ..., and Pickles, A. (2006). Combining information from multiple sources in the diagnosis of autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 45*(9), 1094-1103. Doi: https://doi.org/10.1097/01.chi.0000227880.42780.0e

Robertson, S. M. (2009). Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: Shifting research and professional focuses onto real-life challenges. *Disability Studies Quarterly, 30*(1), 1-15. Doi:https://doi.org/10.18061/dsq.v30i1.1069

Robertson, S. M., and Ne'eman, A. D. (2008). Autistic acceptance, the college campus, and technology: Growth of neurodiversity in society and academia. *Disability Studies Quarterly, 28*(4), 1041-1057. Doi: http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v28i4.146

Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., and Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(11), 1227-1234.

Rowe, D. A., Mazzotti, V. L., and Sinclair, J. (2015). Strategies for teaching self-determination skills in conjunction with the common core. *Intervention in School and Clinic, 50*(3), 131-141. Doi: https://doi.org/10.1177/1053451214542043

Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of ıntegrative processess. *Journal of Personality, 63*(3), 397-428. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.002

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-84. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.002

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *In Advances in Motivation Science 11*(6), 111-156. Doi: https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001

Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* London: Guilford Publications.

Sabey, C., Ross, S., and Goodman, J. (2020). Beyond topography: Addressing the functional impact of social skills training for students with autism. *Educational Psychology in Practice, 36*(2), 133-148. Doi: https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1703650

Sartini, E. C., Knight, V., Spriggs, A. D., and Allday, R. A. (2020). Effects of systematic instruction and self-directed video prompting on text comprehension of elementary students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 72*(3), 101-129. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101529

Schall, C., Wehman, P., Avellone, L., and Taylor, J. P. (2020). Competitive ıntegrated employment for youth and adults with autism: findings from a scoping review. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 29*(2), 373-397. Doi: https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.12.001

Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(2), 116-127. Doi: https://doi.org/10.1177/108835760001500207

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Gomez, L. E., and Reinders, H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(1), 1-12. Doi: https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1

Schuntermann, P. (2002). Pervasive developmental disorder and parental adaptation: Previewing and reviewing atypical development with parents in child psychiatric consultation. *Harvard Review of Psychiatry, 10*(1), 16-27. Doi: https://doi.org/10.1080/10673220216207

Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 129-161.

Shogren, K. A. (2017). *Self-determination and transition planning,* Baltimore: Paul Brookes Publication.

Shogren, K. A., Anderson, M. H., Raley, S. K., and Hagiwara, M. (2020). Exploring the relationship between student and teacher/proxy-respondent scores on the self-determination inventory. *Exceptionality,* 1-14. Doi: https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1729764

Shogren, K. A., Burke, K. M., Antosh, A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., Shaw, L. A., and Raley, S. (2019). Impact of the self-determined learning model of instruction on self-determination and goal attainment in adolescents with intellectual disability.

Journal of Disability Policy Studies, 30(1), 22-34. Doi: https://doi.org/10.1177/1044207318792178

Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., and Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the self-determined learning model of instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education, 33*(5), 320-330. Doi: https://doi.org/10.1177/001440291207800201

Shogren, K. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Grandfield, E., Jones, J., and Shaw, L. A. (2019). Exploring the relationships among basic psychological needs satisfaction and frustration, agentic engagement, motivation, and self-determination in adolescents with disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 3*(2), 119-128. Doi: https://doi.org/10.1007/s41252-018-0093-1

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., and Little, T. D. (2015). Relationships between selfdetermination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education, 48*(4), 256–267. Doi:10.1177/0022466913489733

Smith, A. M., Natowicz, M. R., Braas, D., Ludwig, M. A., Ney, D. M., Donley, E. L., ... and Amaral, D. G. (2020). A metabolomics approach to screening for autism risk in the children's autism metabolome project. *Autism Research, 13*(8), 1270-1285. Doi: https://doi.org/10.1002/aur.2330

Sosun, T. H ve Özdemir, S. (2012). Görme engelli ögrencilerin okuma etkinliginde dikkatini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililigi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi, 13*(2), 25-40.

Soukhanov, A. H., Ellis, K., and Severynse, M. (1992). *The American heritage dictionary of the English language.* Houghton: Mifflin.

Sönmez, M. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2012). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere dışarı çıkmak üzere uygun şekilde hazırlanma becerisinin öğretiminde kendini yönetme stratejilerinin etkileri, *Anadolu University Journal of Social Science, 12*(1), 151-166.

Späth, E. M., and Jongsma, K. R. (2020). Autism, autonomy, and authenticity. *Medicine, Health Care and Philosophy, 23*(1), 73-80. Doi: https://doi.org/10.1007/s11019-019-09909-3

Stewart, M. E., Barnard, L., Pearson, J., Hasan, R., and O'Brien, G. (2006). Presentation of depression in autism and asperger syndrome: A review. *Autism, 10*(1), 103-116. Doi: 1362-3613(200601)10:1

Strickland, D. C., Coles, C. D., and Southern, L. B. (2013). JobTIPS: A transition to employment program for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(10), 2472-2483. Doi: 10.1007/s10803-013-1800-4

Su, Y. L., and, Reeve, J (2014). Teacher motivation. In M. Gagne (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 349-360) Newyork: Oxfors Press.

Tawney, J.W., and Gast, D.L. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Taylor, J. L., Henninger, N. A., and Mailick, M. R. (2015). Longitudinal patterns of employment and postsecondary education for adults with autism and average-range IQ. *Autism, 19*(7), 785-793. Doi: https://doi.org/10.1177/1362361315585643

Taylor, L. J., Charman, T., Howlin, P., Slonims, V., and Green, J. (2020). Brief Report: Associations between preverbal social communication skills, language and symptom severity in children with autism: An investigation using the early sociocognitive battery. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50,* 1434-1442. Doi: https://doi.org/10.1007/s.10803-02004364-z

Tekin-İftar, E. (2013). Eğitim ve davranıış bilimlerinde tek-denekli araştırma yöntemleri E. Tekin-İftar (Ed.), *Çoklu başlama modelleri* içinde (s. 182-211). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2018). *Yanlışsız öğretim yöntemleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., and Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 32*(3), 160-181.

Testa, M. A., and Simonson, D. C. (1996). Assessment of quality-of-life outcomes. *New England Journal of Medicine, 334*(13), 835-840. Doi: 10.1056/NEJM199603283341306

Thoma, C. A., and Getzel, E. E. (2005). "Self-determination is what it's all about": What post-secondary students with disabilities tell us are ımportant considerations for success. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(3), 234-242.

Thoma, C. A., Pannozzo, G. M., Fritton, S. C., and Bartholomew, C. C. (2008). A qualitative study of preservice teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2), 94-105. Doi: https://doi.org/10.1177/0885728808317444

Tobin, M. C., Drager, K. D., and Richardson, L. F. (2014). A systematic review of social participation for adults with autism spectrum disorders: Support, social functioning, and quality of life. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8(*3), 214-229. Doi: https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.002

Tom, H., and Jones, L. (1994). Societal interventions to prevent child abuse and neglect. *Child Welfare 73*(5), 379-403.

Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö. ve Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(1), 1-14.

Trainor, A. A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during the transition planning process. *Journal of Learning Disabilities, 38*(3), 233-249. Doi: https://doi.org/10.1177/00222194050380030501

Tufan, S. ve Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izlemenin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Elementary Education Online, 17*(2), 1-28.

Ünal-Karagüven, M. H., Karaman-Ekşioğlu, M. ve Gül, Ç. (2020). Özerklik teorisi ve sosyal ilişki gereksinimi ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 2020*(6), 366-377. Doi: https://doi.org/10.21733/ibad.656251

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017. Doi: https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Van Bergeijk, E., Ranaldo, M., and Shtayermman, O. (2008). *Teaching stem to students wıth autısm spectrum disorders.* USA: Stem Educatıon.

Van Laarhoven, T., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R., and Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals

with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(4), 195-208.

Véronneau, M. H., Koestner, R. F., and Abela, J. R. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(2), 280-292. Doi: https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.280.62277

Vincent, J. (2020). Employability for UK University students and graduates on the autism spectrum: Mobilities and materialities. *Scandinavian Journal of Disability Research, 22*(1), 12-24. Doi: https://doi.org/10.16993/sjdr.656

Wagner, M. M., and Blackorby, J. (1996). Transition from high school to work or college: How special education students fare. *The Future of Children 6*(1), 103-120.

Wallander, J. L., and Koot, H. M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical Psychology Review, 45*(2016), 131-143. Doi: https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.11.007

Wandry, D., Wehmeyer, M. L., and Glor-Scheib, S. J. (2013). *Life centered education: The teacher's guide.* Council for Exceptional Children. Arlington, VA: Council for Exception Children.

Ward, M. J., and Meyer, R. N. (1999). Self-determination for people with developmental disabilities and autism: Two self-advocates' perspectives. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(3), 133-139. Doi: https://doi.org/10.1177/108835769901400302

Warter, E. H. (2009). *Promoting resiliency in families of individuals diagnosed with an autism spectrum disorder: The relationship between parental beliefs and family adaptation.* Boston: Boston College

Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., and Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies, 25*(1), 30-40. Doi: https://doi.org/10.1177/1044207313518071

Wehmeyer, M., Bersani, H. and Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy into the 21st century. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15,* 106-120.

Wehmeyer, M. L., and Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16*(4), 255-265. Doi: https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x

Wehmeyer, M. L., and Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children, 33*(8), 1-16.

Wehmeyer, M. L., and Shogren, K. A. (2016). Self-determination and choice. In N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 561-584). Boston: Springer.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., and Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 100,* 632-642. Doi: https://doi.org/10.1177/088572889601900102

Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., and Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children,* 66(4), 439-453. Doi: https://doi.org/10.1177/001440290006600401

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., and Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children, 78*(2), 135-153. Doi: https://doi.org/10.1177/001440291207800201.

Wehmeyer, M., and Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(1), 3-12. Doi: http://www.jstor.org/stable/23879037

Wehmeyer, M., Bersani, H., and Gagne, R. (2000). Riding the third wave: Self-determination and self-advocacy in the 21st century. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(2), 106-115. Doi: https://doi.org/10.1177/108835760001500206

Wheeler, J. J., Mayton, M. R., and Carter, S. T. (2014). *Methods for teaching students with autism spectrum disorders evidence-based practices*. Boston: Pearson.

Whittenburg, H. N., Schall, C. M., Wehman, P., McDonough, J., and DuBois, T. (2020). Helping high school-aged military dependents with autism gain employment through project ASD supports. *Military Medicine, 185*(1), 663-668. Doi: https://doi.org/10.1093/milmet/usz224.

WHOQOL Group, (1995). The world health organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the world health organization. *Social Science and Medicine, 41*(10), 1403-1409. Doi: https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112K

Wilkins, D. (2012). Ethical dilemmas in social work practice with disabled people: Young adults with autism. *Ethics and Social Welfare, 6*(1), 97-105. Doi: https://doi.org/10.1177/1744629512444986

Williams, G., Frankel, B., Campbell, D., and Deci, E. (2000). Research on relationship-centered care and healthcare outcomes from the rochester biopsychosocial program: A self- determination theory integration. *The Journal of Collaborative Family Healthcare, 18*(1), 79-91. Doi: https://doi.org/10.1037/H0091854

Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., and Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(1), 115-126. Doi: https://doi.org/10.0022-3514/96/s3.00

Williams, G. C., McGregor, H. A., Sharp, D., Levesque, C., Kouides, R. W., Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2006). Testing a self-determination theory intervention for motivating tobacco cessation: Supporting autonomy and competence in a clinical trial. *Health Psychology, 25*(1), 91-101. Doi: https://doi.org/10.1037/0278-6133.25.1.91

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S.. …., and Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(7), 1951-1966. Doi: https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z

www.selfdetermination.org Erişim tarihi: 20.12.2020

www.psikolojiterimlerisozlugu.com Erişim tarihi: 20.12.2020

Yamada, T., Miura, Y., Oi, M., Akatsuka, N., Tanaka, K., Tsukidate, N., ..., and Mohri, I. (2020). Examining the treatment efficacy of PEERS in Japan: Improving social skills among adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, 50(3), 976-997. Doi: https://doi.org/10.1007/s10803-019-04325-1

Yanardağ, M., Ergun, N. ve Yılmaz, İ. (2009). Otistik çocuklarda adapte edilmiş egzersiz eğitiminin fiziksel uygunluk düzeyine etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon, 20*(1), 25-31. Doi: https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.280.62277

Yazıcı, K. U. (2020). Otizm spektrum bozukluğu tanılı olguların tipik gelişim gösteren kardeşlerinde depresif özellikler ve yaşam kalitesinin değerlendirilmesi: Tedavinin kardeşlerdeki bulgular üzerine etkisi. *Fırat Tıp Dergisi, 25*(1), 23-33.

Yıldırım, A. ve Hacıhasanoğlu, R. (2011). Sağlık çalışanlarında yaşam kalitesi ve etkileyen değişkenler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 2*(2), 61-68. Doi: https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.280.62277

Yücesoy-Özkan, Ş. ve Gürsel, O. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(2), 29-48.

Yucesoy-Ozkan, S., and Sonmez, M. (2011). Examination of single subject studies conducted on individuals with disabilities by using self management strategies: A meta analysis study. *Educational Ciences: Theory and Practice, 11*(2), 809-821.

Yücesoy-Özkan, Ş., Gürsel, O. ve Kırcaali İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *Elementary Education Online, 13*(1), 94-108.

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., and Stuart, E. A. (2013). The association between mental health, stress, and coping supports in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(6), 1380-1393. Doi: 10.1007/s10803-012-1693-7

Zhang, D. (2001). The effect of Next STEP instruction on the self-determination skills of high school students with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 24*(2), 121-132. Doi: https://doi.org/10.1177/088572880102400203

Zhang, L., Weitlauf, A. S., Amat, A. Z., Swanson, A., Warren, Z. E., and Sarkar, N. (2020). Assessing social communication and collaboration in autism spectrum disorder using intelligent collaborative virtual environments. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(1), 199-211. Doi: https://doi.org/10.1007/s10803-019-04246-z

Zimmer-Gembeck, M. J., Collins, W. A., and Adams, G. (2003). *Blackwell handbook of adolescence.* Oxford: Blackwell Publishing.

EKLER LİSTESİ

EK-1 : ÖZBÖM Kullanılarak Gerçekleştirilen Araştırmalar

EK-2 : Öz-belirleme Becerilerine İlişkin Katılımcı Kontrol Listesi

EK-3 : Öz-belirleme Becerileri İlişkin Ebeveyn Kontrol Listesi

EK-4 : Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Katılımcı Kontrol Listesi

EK-5 : Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Ebeveyn Kontrol Listesi

EK-6 : Katılımcı İzin Formu

EK-7 : Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu

EK-8 : Ebeveyn Onay Formu

EK-9 : Etik Kurul Belgesi

EK-10 : ÖZBÖM Öğretmen El Kitabı'nın Türkçe'ye Çevrilmesi ve Araştırmada Kullanılması İçin Yazarlara Yollanan İzin Mektubu

EK-11 : Çamaşır Makinesinde Çamaşır Yıkama Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-12 : E Posta Gönderme Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-13 : Evden Çıkarken Güvenlik Önlemlerini Alma Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-14 : Elektrik Süpürgesi Kullanma Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-15 : Pilav Yapma Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-16 : Marketten Alışveriş Yapma Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-17 : Temizlik ve Paspas Setiyle Yer Silme Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-18 : Marketten Online Sipariş Verme Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-19 : Bankamatikten Para Çekme Becerisi Ön-test ve Son-test Oturumları Veri Kayıt Formu

EK-20 : Katılımcı Bireyler Araştırma Öncesi Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK-21 : Uygulama Öncesi Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK-22 : ÖZBÖM Ön Görüşme Formu

EK-23 : Uygulama Sırası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK-24 : ÖZBÖM 1. aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu

EK-25 : ÖZBÖM 2. aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu

EK-26 : ÖZBÖM 3. aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu

EK-27 : ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler 1. aşama

EK-28 : ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler 2. aşama

EK-29 : ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler 3. aşama

EK-30 : Uygulama Sonrası Katılımcı Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK-31 : Uygulama Sonrası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK-32 : Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

EK-33 : Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

EK-34 : Yoklama Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

EK-35 : ÖZBÖM Öğrenci Soruları 1. aşama

EK-36 : ÖZBÖM Öğrenci Soruları 2. aşama

EK-37 : ÖZBÖM Öğrenci Soruları 3. aşama

Ek 1:. ÖZBÖM Kullanılarak Gerçekleştirilen Araştırmalar

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Agran, Blanchard ve Wehmeyer (2000)	TD Gruplar arası ÇBM	ZY-ÇY-ÖG / 19 / 12E, 7K / 14-21	Otel, çamaşırhane, iş yeri deposu	1:1	Geçiş becerileri	+	-	+ 4H	-	Araştırmanın sonucunda ikisinin dışında tüm katılımcıların ÖZBÖM kullanılarak kendileri için hedeflenen becerileri kazandıkları ve bu becerileri 4 hafta sonrasında da sürdürmüşlerdir.
Agran ve Wehmeyer (2000)	TD Gruplar arası ÇBM	ZY-ÖG-ÇY 19 / 12E, 7K /14-21	Toplumsal ortam ve sınıf	1:1	İstihdam, sosyal, toplumsal ve akademik becerilere ilişkin hedefe ulaşma ve geçiş becerisi	+	-	+ 4H	Öğrenciler / ÖD	Çalışmanın sonuçları 19 öğrenciden 17'sinin başlama düzeyi verileriyle öğretim sonrası verileri arasında belirgin oranda ve olumlu yönde artış gözlendiğini göstermektedir. Katılımcılar kazandıkları becerileri 4 hafta sonra da sürdürmüşlerdi. Öğrencilerden elde edilen sosyal geçerlik verileri de memnun edicidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Wehmeyer vd. (2000)	Ön-test son-test kontrol gruplu model	ZY-ÖG-DDB / 40 / 32E, 8K / 14-18	Sınıf	Grup	Öz-belirleme, hedefe ulaşma ve içsel kontrol becerileri	+	-	-	-	Çalışmanın sonuçları ÖZBÖM'ün katılımcıların öz belirleme düzeyi ve içsel kontrolle ilgili becerilerinde %80 oranında bir iyileşme olduğunu göstermiştir.
Agran vd. (2002)	TD/ ÇBM	ZY-OSB-ÇY / 6 / 6K / 15-18-	Genel eğitim sınıfı	1:1	Organizasyon becerileri, iletişim başlatma	+	-	+ 3.H	+ Öğretmen ve öğrenci / ÖD	Çalışmanın sonucunda ÖZBÖM'ün katılımcıların belirlenen problem çözme becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar çalışma bittikten iki, beş ve sekiz gün sonra da kazandıkları becerileri sürdürmüşlerdir. Sosyal geçerik verileri öğretmen ve öğrenciler için memnun edicidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Agran vd. (2002a)	TD/ Katılımcılar arası ÇBM	ZY/ 4/ 1K3E/ 12-15/	Genel eğitim sınıfı	1:1	Uygun temas kurma, sınıf tartışmalarına katılma, talimatları izleme	+	-	+ 3.H	+ Öğrenciler ve öğretmenler / ÖD	Araştırmanın sonuçları katılımcıların ÖZBÖM ile hedeflenen becerileri kazandıkları göstermiştir. Öğretim sona erdikten sonra dört katılımcıdan üçünün çalışma sona erdikten bir süre sonra da kazandıkları becerileri sürdürdükleri, belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verileri öğretmenler ve öğrenciler için memnun edicidir.
Agran vd. (2002b)	TD/ Katılımcılar arası ÇBM	GY/ 4/ 2E2K/ 12-15/	Sınıf	1:1	Problem çözme becerisi	+	-	+ 8.G	Öğretmen / ÖD	Araştırmanın sonuçları katılımcıların hedeflenen becerilere ulaştıklarını ve 1 hafta sonra da sürdürdüklerini göstermiştir. Sosyal geçerlik verileri öğretmenler için memnun edicidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Palmer ve Wehmeyer (2003)	Grup deneysel	ZY/ 50/ 32K18E/ 5-9	Belirtilmemiş	KG	Öz-belirleme	+	-	-	-	Araştırmanın sonuçları tüm katılımcıların ÖZBÖM kullanılarak gerçekleştirilen öğretim uygulaması sonucunda kendileri için hedeflenen öz-belirleme becerilerini küçük grup öğretimi kazandıklarını göstermiştir.
Palmer vd. (2004)	Grup deneysel	ZY-OSB 22/ 10E12K/ 11-15/	Genel eğitim sınıfı	KG	Problem çözme, çalışma için planlama yapma, genel eğitim müfredatına erişim	+	-	-	-	Araştırmanın sonuçları tüm katılımcıların katılımcıların ÖZBÖM kullanılarak gerçekleştirilen öğretim uygulaması sonucunda kendileri için hedeflenen problem çözme, çalışma için planlama yapma, genel eğitim müfredatına erişim becerielrini kazandıklarını göstermiştir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
McGlashing -Johnson vd. (2003)	TD / Katılımcılar arası ÇMD	ZY / 4 / 2E, 2K / 16-20	Hastane, terminal	1:1	Toplu taşıma aracı kullanma, işle ilgili talimatları yerine getirme	+	-	+ 8H	Öğrenci / ÖD	Araştırmanın sonuçları katılımcıların tamamının ÖZBÖM uygulamasıyla kendileri için hedeflenen becerileri kazandıkları göstermektedir. Öğretim sona erdikten sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında bir katılımcının ise izleme oturumlarında başarılı olmak için gerekli ölçüte ulaşamadığı belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinin sonuçları öğrenciler için memnuniyet vericidir.
Benitez, Lattimore ve Wehmeyer (2005)	TD / AB modeli	DDB / 5 / 5E / 15-17	Okul	1:1	Mesleki planlama ve karar verme becerileri	+	-	+ 5H. ve 6H.	Öğretmenler ve öğrenciler / ÖD	Araştırmanın sonucunda çalışmanın katılımcılarının tümünün ÖZBÖM aracılığıyla kendileri için hedeflenen becerileri kazandıkları ve bu becerileri çalışma bittikten 5 ve 6 hafta sonra da sürdürebildikleri belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verileri öğretmenler ve öğrenciler için memnuniyet vericidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Agran, vd. (2006)	TD /katılımcılar arası ÇBM	ZY-OSB 3/ 2E1K/ 13-15	Kaynak oda genel eğitim sınıfı	1:1	Akademik beceriler (Harita türlerini öğrenme, vücut organları)	+	-	+ 2A	Öğrenciler ÖD	Araştırmanın sonuçları katılımcıların tamamının kendileri için hedeflenen akademik becerileri ÖZBÖM aracılığıyla istenilen ölçütü karşılayacak şekilde öğrendiklerini göstermektedir. İki katılımcının çalışma bittikten iki ay sonrasına kadar olan süreçte öğrendikleri becerileri ortalama %85 ve %99 oranında korudukları belirlenmiştir. Üçüncü katılımcının ise sadece bir izleme verisi alınabilmiştir. Öğrencinin bu oturumda kazandığı beceriyi %80 oranında sürdürdüğü rapor edilmiştir. Çalışmanın sosyal geçerlik verileri öğrenciler için memnuniyet vericidir.
Agran vd. (2008)	TD / Katılımcılar arası ÇBM	GY/ 3/ 2E1K/ 14-15/	Sınıf	1:1	Akademik beceriler	+	-	+ belirtilmemiş	-	Araştırmanın sonuçları katılımcıların tamamının ÖZBÖM uygulamasıyla sınıf etkinliklerine aktif katılım sağladıklarını, beceri düzeylerinin arttığını ve öğretim sona erdikten iki ay sonra gerçekleştirilen oturumlarda edindikleri becerileri başlama düzeyi performanslarına sürdürebildiklerini göstermiştir. Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin kimlerden toplandığı belirtilmemiştir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Devlin (2008).	TD / katılımcılar arası ÇBM	ZY/ 4/ 4E/ 20-32	İş yeri	1:1	İşle ilgili beceriler	+	-	+ belirtilmemiş	İş koçu ve danışmanı ÖD	Araştırmanın sonucunda ÖZBÖM aracılığıyla tüm katılımcıların kendileri için belirlenen işle ilgili becerileri kazandıkları ve araştırma sona erdikten belli bir süre sonra da sürdürebildikleri belirlenmiştir. Araştırma sonrasında toplanan sosyal geerlik bulguları iş koçları ve danışmanlar açısından memnun edici olduğunu göstermektedir.
Lee vd. (2008)	Grup Deneysel/ Ön-testson-test kontrol gruplu desen	ÖG-ZY-OSB-ÇY 42/ 26E 16K/ -	Genel eğitim sınıfı	Grup	Öz-belirleme becerileri ve genel eğitim müfredatına uyum sağlama	+	-	-	-	Araştırmanın sonuçları incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların ÖZBÖM aracılığıyla öz-belirleme becerilerini kontrol grubuna göre daha yüksek oranda kazandıkları görülmüştür. Genel eğitim müfredatına uyum sağlama değişkeninde de olumlu değişimler belirlenmiş, ancak müfredat uyarlamaları ve diğer ek desteklere gereksiniminlerin bulunduğu rapor edilmiştir.

)

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Agran vd. (2010)	TD / katılımcılar arası ÇBM	ZY 3/ 2K1E/ 14-15	Genel eğitim sınıfı	1:1	Etkinliklere aktif katılım düzeyi ve genel eğitim müfredatına uyum sağlama düzeyi	+	-	+ 9H	+ Öğrenciler ÖD	Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların tamamının kendileri için hedeflenen becerileri ÖZBÖM aracılığıyla kazandıkları ve çalışma bittikten bir, iki ve beş hafta sonra da kazandıkları becerileri sürdürdükleri görülmektedir. Araştırma sonrasında elde edilen sosyal geçerlik verileri çalışmanın öğrenciler açısından memnun edici olduğunu göstermektedir.
Kim ve Park (2012)	Deneysel desen	GY 24/16E 8K/ Belirtilmemiş	Sınıf	Grup	Akademik beceriler ve hedefe ulaşma becerisi	+	-	-	+ Öğrenci, öğretmen ve ebeveynler /ÖD	Araştırmanın sonuçları deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla hem akademik becerilerde hem de hedefe ulaşma becerisinde daha yüksek düzeyde beceri sergilediklerini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik verileri öğrenci, öğretmen ve ebeveynler için memnuniyet vericidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Mazzotti Test ve Wood (2012)	TD / katılımcılar arası ÇYM	DDB/ 4/ 3E1K/ 10-11/	Sınıf	1:1	Davranış problemleri ve ÖZBÖM süreci hakkındaki bilgi düzeyleri	+	-	+ 3 H	+ Öğrenciler ve öğretmenler ÖD+SK	Araştırtırmanın sonuçları katılımcıların tamamının ÖZBÖM'le davranış problemlerinin azaldığı ve ÖZBÖM hakkındaki bilgi düzeylerinin arttığını göstermiştir. Katılımcılarının üçünde araştırma sona erdikten üç hafta sonra da ÖZBÖM hakkındaki bilgi düzeylerini korudukları ve davranış problemlerinde azalmanın sürdüğü görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları öğrenciler ve öğretmenler için memnun edicidir.
Mazzotti vd. (2012)	TD / katılımcılar arası ÇYM	GY/ 3/ 2E1K/ 10	Sınıf	1:1	Problem davranışlar	+	-	+ 3 H	+ Öğrenciler ve öğretmenler ÖD	Araştırtırmanın sonuçları katılımcıların tamamının ÖZBÖM'le davranış problemlerinin azaldığını göstermiştir. Katılımcılarının araştırma sona erdikten üç hafta sonra da davranış problemlerinde azalmanın sürdüğü görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları öğrenciler ve öğretmenler için memnun edicidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Shogren vd. (2012)	Grup Deneysel	ZY-ÖG / 312 / 175E, 137K / 13-21	Okul	Grup	Akademik ve geçiş becerileri	+	-	-	-	Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere oranla anlamlı bir şekilde daha fazla geliştiği, ancak geçişle ilgili becerilerde herhangi bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.
Wehmeyer vd. (2012)	Grup Deneysel	ZY-ÖG / 312 / 175E, 137K / 13-21	Okul	Grup	Öz-belirleme beceri düzeyi	+	-	-	-	Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde öz-belirleme beceri düzeyine ulaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca sonuçlar yetersizlik türleri açısından analiz edildiğinde ÖZBÖM uygulanan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ÖZBÖM uygulanan ve zihin yetersizliği olan öğrencilere oranla öz belirleme becerisini daha yüksek düzeyde gerçekleştirebilir duruma geldikleri görülmüştür.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Cote vd. (2014)	TD / Katılımcılar arası ÇYM	OSB / 3 / 2E, 1K /9-11	Araştırma laboratuvar	1:1	Problem çözme becerileri	+	-	+ 4H	+ Öğretmen ve ebeveynler / ÖD	Araştırmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların tümünün ÖZBÖM aracılığıyla kendileri için hedeflenen becerileri edindikleri belirlenmiştir. Çalışma sona erdikten bir süre sonra gerçekleştirilen ikişer izleme oturumunda da katılımcıların tamamının kazandıkları becerileri sürdürdükleri belirlenmiştir. Sosyal geçerlik bulguları öğretenler ve ebeveynler için memnun edicidir.
Kelly ve Shogren (2014)	TD / Katılımcılar arası ÇBM	DDB / 4 / 4E / 14-16	Davranış destek sınıfı	1:1	Etkinlikle ilgili olma ve olmama becerileri	+	-	+ 4H	+ Öğretmen ve öğrenciler / ÖD	Araştırmanın sonuçları ÖZBÖM'ün katılımcıların tümünün etkinlikle ilgili olma beceri düzeylerinin arttırdığı, etkinlikle ilgilenmeme düzeylerini azalttığı ve bu becerileri 4 hafta sonra da sürdürdükleri görülmüştür. Çalışmanın sosyal geçerlik verileri öğretmen ve öğrenciler açısından memnun edicidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Raley, Shogren ve McDonald (2018)	GD-Tek grup ön - est son-test modeli	DEHB-GY- FY-ÇY/ 34/ 22E12K/ 14-16/	Genel eğitim matematik sınıfı	Grup	Hedef belirleme ve öz-belirleme becerileri	+	-	-	+ Öğrenciler /ÖD	Araştırmanın sonuçları ÖZBÖM'ün katılımcıların öz-belirleme becerilerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ÖZBÖM'ün genel müfredattaki akademik amaçlara ulaşmada yararlı olduğunu, ÖZBÖM'ün sadece sınıf temelinde değil gerekli uyarlamalar yapıldığında okul çapında da uygulanabileceğini belirtmişlerdir.
Shogren vd. (2018)	Deneysel desen	OSB-ZY-ÇY/340/ 205E99K/ 10-21	Okul	Grup	Öz-belirleme ve hedefe ulaşma becerileri	+	-	-	-	Çalışmanın sonuçları katılımcıların öz-belirleme ve hedefe ulaşma becerilerini kazanmalarında ÖZBÖM'ün etkili olduğunu göstermiştir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Shogren vd. (2019)	Tarama	ZY/ 184/ 63E121K91/ belirtilmemiş	Okul	Grup	ÖZBÖM hakkında bilgi düzeyleri	+	-	-	-	Araştırmanın sonuçları ÖZBÖM'ün öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttırılmasında etkili olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak ÖZBÖM'ün okul, okul bölgesi veya eyalet çapında etkili bir şekilde uygulanabileceğini göstermiştir.
Farid, Indianti ve Singgih (2020)	TD / AB modeli	ÖG/ 1/ 1E/ 14	Sınıf	1:1	Sosyal problem çözme	+	-	+ 1H	+ Ebeveyn ve öğretmenler /ÖD	Çalışmanın sonuçları öğrencinin ÖZBÖM aracılığıyla sosyal problem çözme davranışını hedeflenen ölçütü karşılayarak kazandığı belirlenmiştir. Çalışma bittikten bir hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumunda katılımcının kazandığı sosyal problem çözme davranışını sürdürebildiği belirlenmiştir. Sosya geçerlik bulguları ebeveyn ve öğretmen açısından memnun edicidir.

Referans	Deneysel Desen/ Model	Katılımcı Özellikleri (Tanı/Sayı/Cinsiyet/Yaş)	Ortam	Öğretim Düzenlemesi	Bağımlı Değişken	Etkililik	Genelleme (Türü)	İzleme (Süre)	Sosyal Geçerlik (Katılımcı Türü/ Veri Türü)	Bulgular
Raley vd. (2020)	Çok düzeyli doğrusal modelleme deseni	GY-ÖG-İY / 81 / 42E, 36K / belirtilmemiş	Genel eğitim matematik sınıfı	Grup	Hedefe ulaşma ve öz-belirleme becerileri	+	-	-	+ Öğrenciler / ÖD	Araştırma sonuçları katılılmcıların kendileri için hedeflenen hedefe ulaşma ve öz-belirleme becerilerini kazandıklarını göstermiştir. Katılımcıların araştırma sonunda toplanan sosyal geçerlik bulguları çalışmanın kendileriiçin memenun edici olduğunu göstermektedir.

TD: Tek-denekli, ÇBM: Çoklu başlama modeli, ÇYM: Çoklu yoklama modeli, OSB: Otizm spektrum bozukluğu, ZY: Zihin yetersizliği, ÖG: Öğrenme güçlüğü, GY: Görme yetersizliği, İY: İşitme yetersizliği, ÇY: Çoklu yetersizlik, DEHB: Dikkat ekdikliği ve hiperaktivite bozukluğu, DDB: Duygu ve Davranış Bozukluğu, GY: Gelişimsel Yetersizlik, KG: Küçük Grup: 1:1: Bire-bir, G: Gün, H: Hafta, A: Ay, ÖD: Öznel değerlendirme, SK: Sosyal karşılaştırma

EK-2: Öz-Belirleme Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi

ÖZ-BELİRLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN KONTROL LİSTESİ (KATILIMCI FORMU)

Sevgili ……,

İsmim Esra ORUM ÇATTIK. Seninle birlikte bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada birlikte öğreneceğimiz becerileri belirlememiz gerekiyor. Bunun için senden istediğim aşağıdaki formda yer alan örnekleri dikkatlice okuman olacaktır. Bu örneklerde yazanları veya buna benzer şeyleri annen, baban, öğretmenin ya da bir başkası sana yardım etmeden yapabiliyorsan 3 (üç) puanlık *"Her zaman yaparım."* seçeneğine çarpı işareti (X) koymanı istiyorum. Örneklerde yazanları veya buna benzer şeyleri annen, baban, öğretmenin ya da bir başkası sana yardım ettiğinde yapabiliyorsan o zaman 2 (iki) puanlık *"Yardım edildiğinde yaparım."* seçeneğine çarpı işareti (X) koymanı istiyorum. Örneklerde yazanları veya buna benzer şeyleri annen, baban, öğretmenin ya da bir başkası sana yardım etse de yapamıyorsan 1 (bir) puanlık *"Hiç yapmam."* seçeneğine çarpı işareti (X) koymanı istiyorum. Formu istersen benim yanımda doldurabilirsin. Anlamadığın bir şey olursa hemen bana sorabilirsin. Formu daha sonra doldurmak istersen ve doldururken herhangi bir zorlukla karşılaşırsan aşağıda verilen e-posta ya da telefon gibi iletişim adreslerinden bana ulaşabilirsin.

Çalışmaya katıldığın için çok teşekkür ederim.

Araştırmacı İletişim Bilgileri
Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 239 37 50 / **Dahili**: 1656
E-posta: eocattik@ogu.edu.tr
Cep Tel: 0 XXXXXXXX

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiç yapmam**
	3	**2**	**1**
Seçim Yapma ve Karar Verme **Örnek 1:** Bir restoranda yiyeceğim yemeği menüdeki seçenekler arasından kendi başıma seçerim. **Örnek 2:** Dışarı çıkarken o gün giymek istediğim kıyafeti dolabımdaki diğer kıyafetler arasından seçerim. **Örnek 3:** İzlemek istediğim filmi gösterimde olan diğer filmler arasından seçerim.			
Problem Çözme **Örnek 1:** Otobüse binmek üzereyken biletimi evde unuttuğumu fark edersem cebimdeki parayla yeni bir bilet alarak bir sonraki otobüse binerim. **Örnek 2:** Birisini aramam gerektiğinde cep telefonumun şarjının bittiğini fark edersem birinden arama yapabilmek için telefonunu isterim ya da en yakın şarj istasyonuna giderek belirli bir ücret karşılığında telefonumu şarj ederim. **Örnek 3:** Ödevimi not defterime yazmayı unuttuğumda sınıf arkadaşımı arayarak ödevin ne olduğunu sorarım.			
Riskin Farkında Olma **Örnek 1:** Zil çaldığında çantamı hızlı toplamazsam servisi kaçırabileceğimi bilirim. **Örnek 2:** Yayalara kırmızı ışık yandığında karşıya geçmeye çalışırsam araba çarpabileceğini ve yaralanabileceğimi bilirim. **Örnek 3:** Epilepsi ilacımı vaktinde almazsam nöbet geçirebileceğimi ve bu durumun sonucunda sağlık problemleri yaşayabileceğimi bilirim.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiç yapmam**
Kendi Güvenliğini Sağlama **Örnek 1:** Yeni silinmiş okul koridorlarında ıslak zemin tabelasını gördüğümde yavaşlarım ve daha dikkatli yürürüm. **Örnek 2:** Asansöre bindiğimde asansör hareket etmeden önce kapıdan uzaklaşırım. **Örnek 3:** Otobüs ya da dolmuşa bindiğimde kapı açılsa bile araç tamamen durduğunda inerim.			
Hedef(ler) Koyma ve Bunlara Ulaşma **Örnek 1:** Almak istediğim bir bilgisayar oyunu için harçlığımın bir kısmıyla para biriktiririm. **Örnek 2:** Geçmek istediğim bir dersin sınavı için ders çalışırım. **Örnek 3:** Bir işe girmek için iş ilanlarını araştırırım ve yeterliliğime uygun işlere başvururum.			
Kendini İzleme **Örnek 1:** Evden yalnız çıkmam gerektiğinde elektrikleri, doğalgazı kapatıp kapatmadığımı ve kapıyı kilitleyip kilitlemediğimi kontrol ederim. **Örnek 2:** Bir yiyecek hazırlarken (sandviç, tost vb.) malzemeleri doğru sırayla koyup koymadığımı, kullanacağım cihazları açıp açmadığımı, bozulabilecek malzemeleri dolaba geri koyup koymadığımı, cihazları kullandıktan sonra kapatıp kapatmadığımı kontrol ederim. **Örnek 3:** Okula giderken ders programıma bakarak ders programına uygun kitap ve defterleri koyup koymadığımı kontrol ederim.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiç yapmam**
Kendini Değerlendirme **Örnek 1:** Okulda olduğum sınavın sonuçlarını kontrol ederek yanlış yaptığım soruları neden yanlış yaptığımı öğrenirim. **Örnek 2:** Arkadaşımla yaşadığım bir tartışma sonucunda gösterdiği tepkilerde haklı veya haksız olduğu tarafları dile getiririm. **Örnek 3:** Öğretmenim ya da annem-babam bir konuda bana tepki gösterdiğinde bu tepkinin nedenini düşünerek bulmaya çalışırım.			
Kendini Pekiştirme **Örnek 1:** Okulda yapılan sınavda yüksek bir not aldığımda kantinden kendime sevdiğim bir yiyecekalırım. **Örnek 2:** Arkadaşlarımla oynadığım futbol maçında gol attığımda kendi kendimi överim (Harikayım, işte ben buyum vb.). **Örnek 3:** Evde yalnız kaldığımda kapı çalmasına rağmen yabancı birisine kapıyı açmadığımı anneme-babama/öğretmenlerime anlatırım.			
Kendini Savunma **Örnek 1:** Arkadaşlarımla yaşadığım olumsuz bir olayda öğretmenime neden haklı olduğumu açıklarım. **Örnek 2:** Toplu taşıma aracına binerken sıramı gasp eden bir kişiye karşı hakkımı savunurum. **Örnek 3:** Annem-babam tarafından yanlış anlaşıldığım ve bu nedenle suçlandığım bir konuda olayın gerçekte nasıl olduğunu açıklarım.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiç yapmam**
Liderlik Yapma **Örnek 1:** Öğle arasında okulda oynanan bir maçta takımı kurarım. **Örnek 2:** Öğretmenin verdiği grup ödevinde sözcülük yaparak ödevi sınıf arkadaşlarıma sunarım. **Örnek 3:** Sınıfça gidilen bir gezide (örn. hayvanat bahçesi) aynı grupta olduğum arkadaşlarım için giriş bileti alırım.			
İçsel Kontrol **Örnek 1:** Fazla abur cuburyemenin bağırsaklarımı olumsuz etkilediğini bildiğim için arkadaşımın teklif ettiği ikinci kâse abur cuburu red ederim. **Örnek 2:** Ertesi gün okula gideceğim için akşam çok sevdiğim dizinin geç saatlerde yayınlanan bölümünü sabah kalkamayacağımı düşünerek izlemekten vazgeçerim. **Örnek 3:** Giymekten çok hoşlandığım ince montumu havanın sıcak olduğunu anladığımda giymekten vazgeçerim.			
Kendinin Farkında Olma **Örnek 1:** Meslek seçerken sahip olduğum bireysel özellikleri dikkat alırım. **Örnek 2:** Ulusal çapta yapılan sınavlarda sınıfımdaki diğer arkadaşlarımla aynı puanları alamayacağımı bilirim. **Örnek 3:** Bir iş başvurusu yaptığımda işverene yapabileceğim işleri sıralarım.			

EK-3: Öz-Belirleme Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi

ÖZ-BELİRLEME BECERİLERİNE İLİŞKİN KONTROL LİSTESİ

(EBEVEYN FORMU)

Sayın Öğretmen/Ebeveyn,

İsmim Esra ORUM ÇATTIK. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora eğitimine devam etmekteyim. Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Bağımsızlığa Hazırlanmalarında Öz-Belirleme Öğrenme Modelinin Etkileri"* başlıklı bir doktora tez çalışması yapmaktayım. Çalışmada bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini gerçekleştirdikleri sırada aşağıda sözü edilen öz belirleme becerilerini ne düzeyde sergilediklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıda yer alan form hazırlanmış ve sıralanan öz belirleme becerilerinin daha iyi anlaşılması amacıyla üçer örnek durum cümlesi verilmiştir. Çalışma kapsamında sizden istediğimiz bu ya da buna eşdeğer olabileceğini düşündüğünüz durumlarda öğrencinizin/çocuğunuzun nasıl tepki verdiğini forma işaretlemenizdir. Örneğin çocuğunuz aşağıda sıralanan ve örnek durumlarla açıklanan becerileri hiçbir ipucu, yönlendirme ve destek sağlanmaksızın gerçekleştiriyorsa 3 (üç) puanlık *"Her zaman yapar."* seçeneğini, sizin ya da bir başkasının ipucu vermesi, yönlendirmesi ya da desteğiyle gerçekleştiriyorsa 2 (iki) puanlık *"Yardım edildiğinde yapar."* seçeneğini ve hiçbir durumda gerçekleştiremiyorsa 1 (bir) puanlık *"Hiç yapmaz."* seçeneğini işaretlemenizi bekliyoruz. Formu isterseniz benim yanımda doldurabilirsiniz. Anlamadığınız bir şey olursa hemen bana sorabilirsiniz. Formu daha sonra doldurmak isterseniz ve doldururken herhangi bir zorlukla karşılaşırsanız aşağıda verilen e-posta ya da telefon gibi iletişim adreslerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

<u>Çocuğunuz</u>

Adı-Soyadı:

<u>Formu Dolduran</u>

Adı-Soyadı :

Öğrenciye Olan Yakınlığı : ( ) Anne ( ) Baba

Formun Doldurulduğu Tarih :

BECERİ LİSTESİ*	Her zaman yapar	Yardım edildiğinde yapar	Hiç yapmaz
	3	2	1
Seçim Yapma ve Karar Verme Çocuğum/öğrencim birden fazla durum arasından kendisine en uygun olanı seçer. **Örnek 1:** Bir restoranda yiyeceği yemeği menüdeki seçenekler arasından kendi başına seçer. **Örnek 2:** Dışarı çıkarken o gün giymek istediği kıyafeti dolabındaki diğer kıyafetler arasından seçer. **Örnek 3:** İzlemek istediği filmi gösterimde olan diğer filmler arasından seçer.			
Problem Çözme Çocuğum/öğrencim günlük yaşamda karşılaştığı problemleri kendi başına çözer. **Örnek 1:** Otobüse binmek üzereyken biletini evde unuttuğunu fark ederse cebindeki parayla yeni bir bilet alarak bir sonraki otobüse biner. **Örnek 2:** Birisini araması gerektiğinde cep telefonunun şarjının bittiğini fark ederse arama yapabilmek için birisinden telefonunu ister ya da en yakın şarj istasyonuna giderek belirli bir ücret karşılığında telefonunu şarj eder. **Örnek 3:** Ödevini not defterime yazmayı unuttuğunda sınıf arkadaşını arayarak ödevinin ne olduğunu sorar.			

BECERİ LİSTESİ*	Her zaman yapar	Yardım edildiğinde yapar	Hiç yapmaz
	3	2	1
Riskin Farkında Olma Çocuğum/öğrencim verdiği kararların sonucunda yaşayabileceği olumsuz durumların farkındadır. **Örnek 1:** Zil çaldığında çantasını hızlı toplamazsa servisi kaçırabileceğini bilir. **Örnek 2:** Yayalara kırmızı ışık yandığında karşıya geçmeye çalışırsa kendisine araba çarpabileceğini ve yaralanabileceğini bilir. **Örnek 3:** Epilepsi ilacını vaktinde almazsa nöbet geçirebileceğini ve bu durumun sonucunda sağlık problemleri yaşayabileceğini bilir.			
Kendi Güvenliğini Sağlama Çocuğum/öğrencim kendisini tehlikeye sokacak durumlardan kaçınır. **Örnek 1:** Yeni silinmiş okul koridorlarında ıslak zemin tabelasını gördüğünde yavaşlar ve daha dikkatli yürür. **Örnek 2:** Asansöre bindiğinde asansör hareket etmeden önce kapıdan uzaklaşır. **Örnek 3:** Otobüs ya da dolmuşa bindiğinde kapı açılsa bile araç tamamen durduğunda iner.			

BECERİ LİSTESİ*	Her zaman yapar	Yardım edildiğinde yapar	Hiç yapmaz
	3	2	1
Hedef(ler) Koyma ve Bunlara Ulaşma Çocuğum/öğrencim yakın zamanda yapmak üzere kendisine hedefler koyar ve bunlara ulaşır. **Örnek 1:** Almak istediği bir bilgisayar oyunu için harçlığının bir kısmıyla para biriktirir. **Örnek 2:** Geçmek istediği bir dersin sınavı için ders çalışır. **Örnek 3:** Bir işe girmek için iş ilanlarını araştırır ve yeterliliğine uygun işlere başvurur.			
Kendini İzleme Çocuğum/öğrencim bir görevi yerine getirirken basamakları doğru yaptığından emin olmak için yaptıklarını kontrol eder. **Örnek 1:** Evden yalnız çıkması gerektiğinde elektrikleri, ocağı kapatıp kapatmadığını ve kapıyı kilitleyip kilitlemediğini kontrol eder. **Örnek 2:** Bir yiyecek hazırlarken (sandviç, tost vb.) malzemeleri doğru sırayla koyup koymadığını, kullanacağı cihazları açıp açmadığını, bozulabilecek malzemeleri dolaba geri koyup koymadığını, cihazları kullandıktan sonra kapatıp kapatmadığını kontrol eder. **Örnek 3:** Okula giderken ders programına bakarak programına uygun kitap ve defterleri koyup koymadığını kontrol eder.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
Kendini Değerlendirme Çocuğum/öğrencim bir olayın, sürecin, davranışın sonunda yaptığı olumlu ve olumsuz tercihleri gözden geçirir. **Örnek 1:** Okulda olduğu sınavın sonuçlarını kontrol ederek yanlış yaptığı soruları neden yanlış yaptığını öğrenir. **Örnek 2:** Arkadaşıyla yaşadığı bir tartışma sonucunda gösterdiği tepkilerde haklı veya haksız olduğu tarafları dile getirir. **Örnek 3:** Öğretmeni ya da ebeveyni ona bir konuda tepki gösterdiğinde bu tepkinin nedenini düşünerek bulmaya çalışır.	**3**	**2**	**1**
Kendini Pekiştirme Çocuğum/öğrencim gerçekleştirdiği olumlu bir davranışın sonunda kendi kendisini pekiştirir. **Örnek 1:** Okulda yapılan sınavda yüksek bir not aldığında kantinden kendisine sevdiği bir yiyecek alır. **Örnek 2:** Arkadaşlarıyla oynadığı futbol maçında gol attığında övgü sözcükleri (örn., harikayım, işte ben buyum vb.) kullanarak kendini pekiştirir.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
Kendini Savunma	**3**	**2**	**1**
Çocuğum/öğrencim suçsuz olduğu/haksızlığa uğradığı bir konuda kendisini savunur. **Örnek 1:** Arkadaşlarıyla yaşadığı olumsuz bir olayda öğretmenine neden haklı olduğunu açıklar. **Örnek 2:** Toplu taşıma aracına binerken sırasını gasp eden bir kişiye karşı hakkını savunur. **Örnek 3:** Ebeveynleri tarafından yanlış anlaşıldığı ve bu nedenle suçlandığı bir konuda olayın gerçekte nasıl olduğunu açıklar.			
Liderlik Yapma Çocuğum/öğrencim akranlarıyla birlikte geçirdiği zamanlarda liderlik özellikleri gösterir. **Örnek 1:** Öğle arasında okulda oynanan bir maçta takımı kurar. **Örnek 2:** Öğretmenin verdiği grup ödevinde sözcülük yaparak ödevi sınıf arkadaşlarına sunar. **Örnek 3:** Sınıfça gidilen bir gezide (örn. hayvanat bahçesi) aynı grupta olduğu arkadaşları için giriş bileti alır.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
	3	**2**	**1**
İçsel Kontrol Çocuğum/öğrencim yapmak istediği ancak kendisi için zararlı olduğunu bildiği durumlarda doğru olanı yapar. **Örnek 1:** Fazla abur cubur yemesinin bağırsaklarını olumsuz etkilediğini bildiği için arkadaşının teklif ettiği ikinci kâse abur cuburu reddeder. **Örnek 2:** Ertesi gün okula gideceği için çok sevdiği dizinin geç saatlerde yayımlanan bölümünü sabah kalkamayacağını düşünerek izlemekten vazgeçer. **Örnek 3:** Giymekten çok hoşlandığı ince montunu havanın soğuk olduğunu anladığında giymekten vazgeçer.			
Kendinin Farkında Olma Çocuğum/öğrencim yetersizliğinin farkındadır ve bu durumu kabul eder. **Örnek 1:** Meslek seçerken sahip olduğu bireysel özellikleri dikkat alır. **Örnek 2:** Ulusal çapta yapılan sınavlarda tipik gelişen akranlarıyla aynı puanları alamayacağını bilir. **Örnek 3:** Bir iş başvurusu yaptığında işverene yapabileceği işleri sıralar.			

EK-4: Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi

BAĞIMSIZ YAŞAM BECERİLERİNE İLİŞKİN KONTROL LİSTESİ (KATILIMCI FORMU)

Sevgili ……,

İsmim Esra ORUM ÇATTIK. Seninle birlikte bir çalışma yapacağız. Bu çalışmada birlikte öğreneceğimiz becerileri belirlememiz gerekiyor. Bunun için senden istediğim aşağıdaki formda yer alan becerileri dikkatlice okuman olacaktır. Bu örneklerde yazanları veya buna benzer şeyleri annen, baban, öğretmenin ya da bir başkası sana yardım etmeden yapabiliyorsan 3 (üç) puanlık *"Her zaman yaparım."* Seçeneğine çarpı işareti (X) koymanı istiyorum. Örneklerde yazanları veya buna benzer şeyleri annen, baban, öğretmenin ya da bir başkası sana yardım ettiğinde yapabiliyorsan o zaman 2 (iki) puanlık *"Yardım edildiğinde yaparım."* Seçeneğine çarpı işareti (X) koymanı istiyorum. Örneklerde yazanları veya buna benzer şeyleri annen, baban, öğretmenin ya da bir başkası sana yardım etse de yapamıyorsan 1 (bir) puanlık *"Hiç yapmam."* Seçeneğine çarpı işareti (X) koymanı istiyorum. Formu istersen benim yanımda doldurabilirsin. Anlamadığın bir şey olursa hemen bana sorabilirsin. Formu daha sonra doldurmak istersen ve doldururken herhangi bir zorlukla karşılaşırsan aşağıda verilen e-posta ya da telefon gibi iletişim adreslerinden bana ulaşabilirsin.

Çalışmaya katıldığın için çok teşekkür ederim.

Araştırmacı İletişim Bilgileri
Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 239 37 50 / Dahili: 1656

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiçbir zaman Yapmam**
	3	**2**	**1**
Günlük Yaşam ve Ev Becerileri			
Ev temizliği ve düzeni			
Çamaşır makinesinde çamaşır yıkayabilirim.			
Bulaşık makinesinde bulaşık yıkayabilirim.			
Elektrik süpürgesiyle evi süpürebilirim.			
Ütü yapabilirim.			
Kıyafet katlayabilirim.			
Evdeki eşyaların tozunu alabilirim.			
Temizlik maddesi kullanarak yerleri silerim.			
Lavaboyu temizlerim.			
Tuvaleti temizlerim.			
Tost makinesinde tost yapabilirim.			
Fırın kullanabilirim.			
Yemek masasını hazırlayabilirim.			
Yemek masasını toplayabilirim.			
Çorba yapabilirim.			
Salata yapabilirim.			
Sandviç hazırlayabilirim.			
Çay hazırlayabilirim.			
Kahve yapabilirim.			
Evde başkalarına yiyecek ve içecek ikramı yapabilirim.			
Bozulan yiyecekleri ve içecekleri çöpe atabilirim.			
Kişisel bakım ve giyinme			
Kişisel bakımımı (banyo yapma, diş fırçalama, tırnak kesme vb.) yapabilirim.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiçbir zamanyapmam**
Hava sıcaklığına uygun giyinebilirim.			
Gideceğim yere (resmi, spor vb.) uygun giyinebilirim.			
Bütçe oluşturma ve para yönetimi			
Aylık kişisel bütçe hazırlar.			
Parasını kişisel bütçesine uygun şekilde harcar.			
Güvenlik Becerileri			
Caddede karşıdan karşıya güvenli olarak geçebilirim.			
Yaya geçidini kullanabilirim			
Asansörü güvenli bir şekilde kullanabilirim.			
Makas ve bıçağı dikkatli kullanabilirim.			
Cinsel istismar tehdidi karşısında uygun tepkide bulunabilirim.			
Kaçırılma girişiminde uygun tepkide bulunabilirim.			
Yangın, kaza, deprem gibi acil durumlarda aranacak telefon numaralarını söyleyebilirim.			
Yangın, kaza, deprem gibi durumlarda (vanayı kapatma, yaralıya müdahale etmek için sağlık ekibini bekleme vb.) gerekli önlemleri alabilirim.			
Kimyasalları kullanırken kullanma talimatlarını okur ve dikkate alabilirim.			
Evden dışarı çıkarken gerekli önlemleri (ocağı kontrol etme, kapıyı kilitleme vb.) alabilirim.			
Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerileri			
Alışveriş yapma			
Nereden alışveriş yapıldığını bilirim.			
Alışveriş yapılan yerlerde neler yapacağımı (satın alacaklarımı listeye göre uygun reyondan alma, kasaya gitme, ürünleri bırakma, ödeme yapma vb.) bilirim.			
Ulaşım ve iletişim araçlarını kullanma			
Ulaşım araçlarında (otobüs, tramvay, minibüs vb.) kurallara uygun davranabilirim.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiçbir zaman yapmam**
İletişim araçlarını kullanma			
Sabit telefon kullanabilirim.			
Cep telefonu kullanabilirim (sms okuma ve gönderme, arama yapma, gelen aramayı kabul etme vb.).			
Cep telefonunun şarjı bittiğinde şarj istasyonunu kullanarak telefonunu şarj edebilirim.			
Bilgisayar ya da cep telefonu kullanarak bir başkasına e-posta gönderebilirim.			
Bilgisayarda ödev, dilekçe vb. hazırlayabilirim.			
Banka kullanma			
Bankaya girdiğimde sıra numarası alabilirim.			
Bankada ödeme yapabilirim.			
Banka şubesinden para çekebilirim.			
Para makinesinden para çekerim.			
Serbest zaman etkinlikleri			
Lokantada, sinemada, oyun alanında uyulması gereken kurallara uyabilirim.			
Bağımsız olarak tiyatroya, sinemaya, lokantaya vb. gidebilirim.			
Tiyatro, sinema, konser bileti alabilirim.			
Lokantada yiyecek siparişi verebilirim.			
İnternet üzerinden ya da telefonla yiyecek siparişi verebilirim.			
İstihdam ve Çalışma Becerileri			
İş arama			
İnternet üzerinden iş ilanlarına bakabilirim.			
İş başvurusu yapma			
Telefonla iş başvurusu yapabilirim.			
İnternet üzerinden iş başvurusu yapabilirim.			
Yüz yüze iş başvurusu yapabilirim.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yaparım**	**Yardım edildiğinde yaparım**	**Hiçbir zaman yapmam**
Özgeçmiş hazırlama			
Bilgisayar kullanarak özgeçmiş hazırlayabilirim.			
İş görüşmesi yapma			
İş görüşmesi yapabilirim.			

*(Brolin, 1999; MEB, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_egitim_uygulama_toplumsal_uyum.pdf; Snell, 2000 kaynaklarından uyarlanmıştır.)

EK-5: Bağımsız Yaşam Becerilerine İlişkin Kontrol Listesi

BAĞIMSIZ YAŞAM BECERİLERİNE İLİŞKİN KONTROL LİSTESİ (EBEVEYN FORMU)

Sayın Ebeveyn,

İsmim Esra ORUM ÇATTIK. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora eğitimine devam etmekteyim. Prof Dr. Yasemin ERGENEKON'un danışmanlığında *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Bağımsızlığa Hazırlanmalarında Öz-Belirleme Öğrenme Modelinin Etkileri"* başlıklı bir doktora tez çalışması yapmaktayım. Aşağıda bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini ne düzeyde sergilediklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılacak bir form yer almaktadır. Çalışma kapsamında sizden istediğimiz çocuğunuzun ya da öğrencinizin bu becerileri nasıl gerçekleştirdiğine ilişkin bilgileri forma işaretlemenizdir. Örneğin çocuğunuz formda yazan beceriyi hiçbir ipucu, yönlendirme ve destek sağlanmaksızın gerçekleştiriyorsa 3 (üç) puanlık *"Her zaman yapar."* seçeneğini, sizin ya da bir başkasının ipucu vermesi, yönlendirmesi ya da desteğiyle gerçekleştiriyorsa 2 (iki) puanlık *"Yardım edildiğinde yapar."* seçeneğini ve hiçbir durumda gerçekleştiremiyorsa 1 (bir) puanlık *"Hiç yapmaz."* seçeneğini işaretlemenizi bekliyoruz. Formu isterseniz benim yanımda doldurabilirsiniz. Anlamadığınız bir şey olursa hemen bana sorabilirsiniz. Formu daha sonra doldurmak isterseniz ve doldururken herhangi bir zorlukla karşılaşırsanız aşağıda verilen e-posta ya da telefon gibi iletişim adreslerinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

<u>Çocuğunuzun</u>

Adı-Soyadı:

<u>Formu Dolduranın</u>

Adı-Soyadı :

Öğrenciye Olan Yakınlığı : ( ) Anne ( ) Baba

Formun Doldurulduğu Tarih :

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
	3	**2**	**1**
Günlük Yaşam ve Ev Becerileri			
Ev temizliği ve düzeni			
Çamaşır makinesinde çamaşır yıkar.			
Bulaşık makinesinde bulaşık yıkar.			
Elektrik süpürgesiyle evi süpürür.			
Ütü yapar.			
Kıyafet katlar.			
Evdeki eşyaların tozunu alır.			
Temizlik maddesi kullanarak yerleri siler.			
Lavaboyu temizler.			
Tuvaleti temizler.			
Tost makinesinde tost yapabilir.			
Fırın kullanabilir.			
Yemek masasını hazırlayabilir.			
Yemek masasını toplayabilir.			
Çorba yapabilir.			
Salata yapabilir.			
Sandviç hazırlayabilir.			
Çay hazırlayabilir.			
Kahve yapabilir.			
Evde başkalarına yiyecek ve içecek ikramı yapabilir.			
Bozulan yiyecekleri ve içecekleri çöpe atabilir.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
Kişisel bakım ve giyinme			
Kişisel bakımımı (banyo yapma, diş fırçalama, tırnak kesme vb.) yapabilir.			
Hava sıcaklığına uygun giyinebilir.			
Gideceğim yere (resmi, spor vb.) uygun giyinebilir.			
Bütçe oluşturma ve para yönetimi			
Aylık kişisel bütçe hazırlar.			
Parasını kişisel bütçesine uygun şekilde harcar.			
Güvenlik Becerileri			
Caddede karşıdan karşıya güvenli olarak geçebilir.			
Yaya geçidini kullanabilir.			
Asansörü güvenli bir şekilde kullanabilir.			
Makas ve bıçağı dikkatli kullanabilir.			
Cinsel istismar tehdidi karşısında uygun tepkide bulunabilir.			
Kaçırılma girişiminde uygun tepkide bulunabilir.			
Yangın, kaza, deprem gibi acil durumlarda aranacak telefon numaralarını söyleyebilir.			
Yangın, kaza, deprem gibi durumlarda (vanayı kapatma, yaralıya müdahale etmek için sağlık ekibini bekleme vb.) gerekli önlemleri alabilir.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
Yangın, kaza, deprem gibi durumlarda (vanayı kapatma, yaralıya müdahale etmek için sağlık ekibini bekleme vb.) gerekli önlemleri alabilir.			
Kimyasalları kullanırken kullanma talimatlarını okur ve dikkate alabilir.			
Evden dışarı çıkarken gerekli önlemleri (ocağı kontrol etme, kapıyı kilitleme vb.) alabilir.			
Toplum Kaynaklarını Kullanma Becerileri			
Alışveriş yapma			
Nereden alışveriş yapıldığını bilir.			
Alışveriş yapılan yerlerde neler yapacağımı (satın alacaklarımı listeye göre uygun reyondan alma, kasaya gitme, ürünleri bırakma, ödeme yapma vb.) bilir.			
Ulaşım ve iletişim araçlarını kullanma			
Ulaşım araçlarında (otobüs, tramvay, minibüs vb.) kurallara uygun davranabilir.			
Ulaşım araçlarını kullanabilir.			
İletişim araçlarını kullanma			
Sabit telefon kullanabilir.			
Cep telefonu kullanabilirim (sms okuma ve gönderme, arama yapma, gelen aramayı kabul etme vb.).			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
Cep telefonunun şarjı bittiğinde şarj istasyonunu kullanarak telefonunu şarj edebilir.			
Bilgisayar ya da cep telefonu kullanarak bir başkasına e-posta gönderebilir.			
Bilgisayarda ödev, dilekçe vb. hazırlayabilir.			
Banka kullanma			
Bankaya girdiğimde sıra numarası alabilir.			
Bankada ödeme yapabilir.			
Banka şubesinden para çekebilir.			
Para makinesinden para çeker.			
Serbest zaman etkinlikleri			
Lokantada, sinemada, oyun alanında uyulması gereken kurallara uyabilir.			
Bağımsız olarak tiyatroya, sinemaya, lokantaya vb. gider.			
Tiyatro, sinema, konser bileti alır.			
Lokantada yiyecek siparişi verir.			
İnternet üzerinden ya da telefonla yiyecek siparişi verebilir.			
İstihdam ve Çalışma Becerileri			
İş arama			
İnternet üzerinden iş ilanlarına bakar.			

BECERİ LİSTESİ*	**Her zaman yapar**	**Yardım edildiğinde yapar**	**Hiç yapmaz**
İş başvurusu yapma			
Telefonla iş başvurusu hakkında bilgi alır			
İnternet üzerinden iş başvurusu yapar.			
Yüz yüze iş başvurusu yapar.			
Özgeçmiş hazırlama			
Özgeçmiş hazırlar.			
İş görüşmesi yapma			
İş görüşmesi yapar.			

*(Brolin, 1999; MEB, 2012 https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05051141_egitim_uygulama_toplumsal_uyum.pdf; Snell, 2000 kaynaklarından uyarlanmıştır.)

EK-6: Katılımcı Onay Formu

KATILIMCI ONAY FORMU

Sana araştırmam için bazı beceriler öğretmek istiyorum. Seninle birlikte çalışarak öz belirleme becerilerini öğreneceğiz. Benimle çalışırsan araştırmama çok büyük katkı sağlamış olacaksın. Bu nedenle senden bu çalışmaya kendi isteğinle katılmayı kabul ettiğine dair bu kâğıdı imzalamanı istiyorum. Sen bu becerileri öğrenirken ben de seni video kamerayla çekeceğim. İstediğin zaman bu videoları beraber de izleyebileceğiz. Seninle bu becerileri öğrenirken rahatsız olduğun bir durum yaşarsan istediğin zaman çalışmayı bırakabilirsin.

Bu formu doldururken bana yardımcı olduğun için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı-Soyadı: Esra ORUM ÇATTIK
Adres: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Cep Tel: 0 XXXXXXXX
E-posta: eocattik@ogu.edu.tr

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılıyorum. İstediğim zaman çalışmadan ayrılabileceğimi ve benimle ilgili bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcının
Adı-Soyadı :
Tarih :
İmza :

EK-7: Önkoşul Becerileri Değerlendirme Formu

ÖNKOŞUL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME FORMU

Katılımcı Adı-Soyadı: **Tarih:**

Sorular/ Maddeler

1. Üniversite, devlet ya da özel hastanelerin ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından alınmış OSB'nin olduğuna ilişkin bir rapora sahip olma

Evet ( ) Hayır ( )

2. Araştırmada öğretilecek becerileri tek başına gerçekleştirebilecek (15-20 yaş aralığında) yaş grubunda olma

Evet ( ) Hayır ( )

3. Araştırmada öğretilecek olan becerilere ilişkin önceden ya da hâlihazırda bir öğretim almamış olma ve öğretilmesi hedeflenen becerileri yerine getiremiyor olma

Evet ( ) Hayır ( )

4. Üç ve daha fazla kelimeden oluşan ardışık yönergeleri anlama ve yerine getirme:

( ) Sehpa üzerindeki anahtarı al ve çantana koy.

(.) Poşetteki malzemeleri dolabın ikinci rafına diz.

(.) Salon kapısını kilitleyerek anahtarını bana getir." vb.)

5. Okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine sahip olma:

TOP

Duru ve Eylül bahçede oynuyorlardı. Duru Eylül'e topu attı. Top Eylül'ün burnuna geldi. Burnu acıdı ve ağlamaya başladı. Duru çok korktu. Eylül'ün yanına gitti ve yanlışlıkla olduğunu söyledi. Duru mahcup bir şekilde Eylül'den özür diledi.

6. Metin ile ilgili soruları sözlü ve yazılı olarak yanıtlama

Soru 1: Hikâyede kimler vardır? ……

Soru 2: Duru Eylül'e ne attı? …….....

Soru 3: Eylül neden ağladı? ……

Soru 4: Eylül ve Duru nerede oyun oynuyorlar? ……..

Soru 5: Duru Eylül'den nasıl özür diledi? …….

7. Kendisine sorular sorma ve yanıtlama

(.) Kaç yaşındayım?

(.) En sevdiğim yemek nedir?

(.) Hangi ayda doğdum?

(.) Yaşadığım şehrin adı nedir?

(.) Kaç kardeşim vardır?

EK-8: Ebeveyn Onay Formu

EBEVEYN ONAY FORMU

Bu çalışma *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Genç Yetişkinlerin Bağımsızlığa Hazırlanmalarında Öz-Belirleme Öğrenme Modelinin Etkileri"* başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışmada Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine devam eden Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK tarafından Prof. Dr. Yasemin EGENEKON'un danışmanlığında yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, OSB olan bireylere öz belirleme becerilerinin öğretiminde öz belirleme öğrenme modeli (ÖZBÖM)'nin etkililiğini incelemek ve araştırmaya katılan bireylerin, ailelerinin öğretim süreci hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, OSB olan bireylere öz belirleme becerilerinin öğretiminde ÖZBÖM ile sunulan uygulamanın etkililiği konusunda alanyazına önemli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, tek denekli bir araştırma yürütülerek çocuğunuzdan bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Araştırma verileri ve ses kayıtları, bilimsel amaçlar doğrultusunda kongrelerde, seminerlerde, lisans ve lisansüstü derslerde bilimsel ve nitelikli iyi örnekler olarak sunulabilir. Ancak araştırma verileri ve görüntü kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde çocuğunuzdan toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı tümüyle sizin onayınız ve gönüllülüğünüz esasına dayanmaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizden toplanan bilgiler gizli tutularak korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir. Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde size rahatsızlık verecek herhangi bir sorusu ya da talebi olmayacaktır. Buna rağmen araştırma sürecinde herhangi bir nedenle çocuğunuza ilişkinrahatsızlık hissederseniz araştırmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda çocuğunuzdan toplanan veriler ve görüntü kayıtları araştıra kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden Esra ORUM ÇATTIK'a yöneltebilirsiniz.

Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Cep Tel: 0 XXXXXXXX
E-posta: eocattik@ogu.edu.tr

Bu çalışmaya kendi isteğimle çocuğumun gönüllü olarak katılmasını, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi ve çocuğumdan elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Velisinin
Adı-Soyadı :
Tarih :
İmza :

Ek-9: Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 13.06.2019	Protokol No: 48078

Tarih: 24.06.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bağımsız Yaşama Geçiş Dönemindeki Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Öz Belirleme Becerilerinin Öğretiminde Öz Belirleme Öğrenme Modelinin Etkililiği
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Esra ORUM ÇATTIK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER *(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)*	**Prof.Dr. Esra CEYHAN** *(Eğitim Fak.)*
KATILMADI **Prof.Dr. Münevver ÇAKI** *(Güzel Sanatlar Fak.)*	**Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*
Prof.Dr. Haydan DEVECİ *(Eğitim Fak.)*	**Prof.Dr. Hasan TUTAR** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*

Ek-10: Öz-Belirleme Öğrenme Modeli-Öğretmen El Kitabı'nın Türkçe'ye Çevrilmesi ve Araştırmada Kullanılması İçin Yazarlara Yollanan İzin Mektubu

Öz-Belirleme Öğrenme Modeli – Öğretmen El Kitabı'nın Türkçe'ye Çevrilmesi ve Araştırmada Kullanılması İçin Yazarlara Yollanan İzin Mektubu

Dear Michael Wehmeyer, Karrie Shogren, Kathrine Burke, Susan Palmer,

My name is Esra ORUM CATTIK. I am a PhD student at Anadolu University Department of Special Education, Programme in Education of the Mentally Disabled. My dissertation supervisor is Prof. Yasemin ERGENEKON. Prof. Dr. Elif TEKIN-IFTAR and Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR participate in my dissertation committee as a member. In my PhD dissertation, I would like to conduct a study on self-determination with a single subject research model. The subject of self-determination is one of the issues that the researchers working in the field of special education in our country have focused their attention recently. There is a need for scientific research on this subject in order to attract the attention of teachers / practitioners and families, which is one of the main components of the transition of individuals with developmental disabilities to independent life. The aim of my research is to determine the level of self-determination while performing independent living skills for individuals with developmental disabilities in adulthood.

During the literature review on this subject, I have reached and reviewed many studies you have written. In this process, I got the "Self-Determination Learning Model of Instruction-Teacher's Guide" from "selfdetermination.org." I want to use the handbook that you have developed during my doctorate practice. With this purpose I want to use Instruction-Teacher's Guide Turkish form in my dissertation. Before I start working, I would like to know if there is any problem in using the handbook and get your permission. We would be glad to hear your suggestions about our dissertation.

Best regards,

Esra ORUM ÇATTIK, M.Sc.
Anadolu University
Faculty of Education
Department of Special Education
Eskişehir/TURKEY

EK-11: Çamaşır Makinesi Kullanarak Çamaşır Yıkama Becerisi Ön Test ve Son Test Veri Kayıt Formu

ÇAMAŞIR MAKİNESİ KULLANARAK ÇAMAŞIR YIKAMA BECERİSİ
ÖN-TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı: **Katılımcı Kod Adı:**

1	Kirli sepetindeki çamaşırları renklerine göre (örneğin beyazlar, koyu renkliler, açık renkliler vb.) ayırır.	**../../..**
2	Çamaşır makinesinin fişini prize takar.	
3	Çamaşır makinesinin aralık duran kapağını açar.	
4	Daha önceden renklerine göre ayırdığı kirli çamaşırları (örneğin beyazları) makinenin yıkama haznesine doldurur.	
5	Çamaşır makinesinin kapağını kapatır.	
6	Çamaşır makinesinin deterjan ve yumuşatıcı haznesinin kapağını açar.	
7	Deterjan kutusundan bir ölçek deterjan alır.	
8	Deterjanı deterjan haznesine boşaltır.	
9	Ölçeği deterjan kutusuna geri koyar.	
10	Yumuşatıcının kapağını açar ve kapak dolana kadar yumuşatıcı boşaltır.	
11	Bir kapak yumuşatıcıyı yumuşatıcı haznesine boşaltır.	
12	Yumuşatıcının kapağını kapatarak yerine koyar.	
13	Deterjan ve yumuşatıcı haznesinin kapağını ittirerek kapatır.	
14	Makinenin ayar düğmelerinin bulunduğu panodan yıkacağı çamaşırın özelliğine uygun program ayarını (örneğin beyazlar için pamuklular) seçer.	
15	Makinenin ayar düğmelerinin bulunduğu panodan yıkacağı çamaşırın özelliğine uygun sıcaklık ayarını (örneğin beyazlar için 60 derece) seçer.	
16	Önce kapağın üzerindeki makine açma düğmesine, sonra da başlat düğmesine basarak makineyi çalıştırır.	
16	Yıkama süresi bittiğinde kapat düğmesine basarak makineyi kapatır.	
17	Kapak attığında çamaşır makinesinin kapağını açar	
18	Çamaşır makinesinin haznesindeki yıkanmış çamaşırları çamaşır sepetine çıkartır.	
19	Makinenin fişini çeker.	

EK-12: E-Posta Gönderme Becerisinin Analizi Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

E-POSTA GÖNDERME BECERİSİNİN ANALİZİ
ÖN-TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

1	İnternet tarayıcısı logosunun üzerine fareyle (mouse) çift tıklar.	**../../..**
2	Açılan sayfanın adres satırına kullandığı e-posta hesabının adını (outlook) yazar.	
3	Giriş (enter) tuşuna basar.	
4	Açılan pencerede önce kullanıcı adını yazar.	
5	Şifre bölümüne şifresini ilgili boşluklara yazar.	
6	Oturum aç butonuna fareyle (mouse) tıklar.	
7	Açılan ara yüzde "oluştur" butonunun üzerine fareyle (mouse) tıklar.	
8	Kime gönderileceği kısmına e-postayı göndereceği kişinin/kurumun e-posta adresini yazar.	
9	Konu kısmına birkaç kelimeyle e-postanın konusunu yazar.	
10	Mesaj kısmına e-postanın içeriğini yazar.	
11	Dosya eklemesi gerektiğinde alt sekmedeki ataç butonuna tıklar.	
12	Açılan ara yüzde göndereceği dosyayı üzerine tıklayarak seçer.	
13	Aç butonuna basarak dosyayı göndereceği e-postaya ekler.	
14	Gönder butonuna basarak yazdığı e-postayı gönderir.	
15	Gönderilmiş postalar sekmesinden mailin gönderilip gönderilmediğine bakar.	
16	İşi bittiğinde sağ üst köşede bulunun çıkış butonuna tıklayarak e-posta adresini kapatır.	

EK-13: Evden Çıkarken Gerekli Güvenlik Kontrollerini Yapma Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

EVDEN ÇIKARKEN GEREKLİ GÜVENLİK KONTROLLERİNİ YAPMA ÖN-TEST VE SON TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

1	Dışarı çıkmak için hazırlandıktan sonra evdeki tüm odaları dolaşarak herhangi bir lambanın açık olup olmadığını kontrol eder.	**../../..**
2	Açık lamba varsa elektrik düğmesine basarak kapatır.	
3	Evdeki tüm odaları dolaşarak herhangi bir camın açık olup olmadığını kontrol eder.	
4	Açık cam varsa kapatır.	
5	Evde balkon bulunan odaları dolaşarak balkon kapılarının kilitli olup olmadığını kontrol eder.	
6	Balkon kapısı kilitli değilse kilitler.	
7	Evdeki elektrikli alet bulunan alanları dolaşarak bu alanlarda herhangi bir elektrikli aletin (örneğin ütü, bilgisayar vb.) fişte takılı ve çalışır durumda olup olmadığını kontrol eder.	
8	Elektrikli alet fişte takılıysa ve çalışır durumdaysa kapatıp fişten çeker.	
9	Evdeki musluk bulunan tüm alanları (mutfak, banyo, tuvalet) dolaşarak herhangi bir musluğun açık olup olmadığını kontrol eder.	
10	Açık musluk varsa kapatır.	
11	Mutfağa girer.	
12	Ocağın açık olup olmadığını kontrol eder ve ocağın açık gözü varsa ilgili gözün ayar düğmesini çevirerek kapatır.	
13	Fırının açık olup olmadığını kontrol eder ve fırın çalışıyorsa kapatır.	
14	Dışarı çıktığında gerekli olacak eşyalarını (örneğin kimlik, cüzdan, cep telefonu, ev anahtarı vb.) yanına alıp almadığını kontrol eder.	
15	Daire kapısını açar.	
16	Evin anahtarını kapının dışındaki anahtar deliğine takar.	
17	Daire kapısını kapatır ve daire kapısını anahtarıyla alttan ve üstten kilitler.	
18	Ev anahtarını cebine/çantasına yerleştirir.	

EK-14: Elektrik Süpürgesi Kullanma Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

ELEKTRİK SÜPÜRGESİ KULLANMA
ÖN-TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

1	Elektrik süpürgesini evde bulunduğu yerden alır.	**../../..**
2	Elektrik süpürgesini süpüreceği odaya götürür.	
3	Elektrik süpürgesinin fişini kilitlenene kadar çekerek yuvasından çıkarır.	
4	Elektrik süpürgesinin fişini prize takar.	
5	Başat eliyle elektrik süpürgesinin süpürme aparatını sapından tutar.	
6	Süpürme aparatının ucunda takılı olan zemin süpürme fırçasının üzerindeki düğmeyi halı ayarına ayarlar.	
7	Diğer elinin işaret parmağıyla elektrik süpürgesinin açma/kapama düğmesine basarak süpürgeyi çalıştırır.	
8	Bir ucundan başlayarak halının tümünü süpürür.	
9	Başat olmayan elinin işaret parmağıyla elektrik süpürgesinin açma/kapama düğmesine basarak süpürgeyi kapatır.	
10	Elektrik süpürgesinin süpürme aparatını yere bırakır.	
11	Süpürdüğü halıyı katlayarak odanın bir köşesine koyar.	
12	Başat eliyle elektrik süpürgesinin süpürme aparatını sapından tutar.	
13	Süpürme aparatının ucunda takılı olan fırçanın üzerindeki düğmeyi zemin ayarına ayarlar.	
14	Diğer elinin işaret parmağıyla elektrik süpürgesinin açma/kapama düğmesine basarak süpürgeyi çalıştırır.	
15	Odanın bir köşesinden başlayarak zeminin tümünü süpürür.	
16	Süpürme işlemi bitince gözden kaçırdığı toz/kir olup olmadığını kontrol eder.	
17	Kalan toz/kir varsa elektrik süpürgesini çalıştırarak o alanı tekrar süpürür.	
18	Süpürme işi bitince elektrik süpürgesinin açma/kapama düğmesine basarak süpürgeyi kapatır.	
19	Elektrik süpürgesinin fişini prizden çıkarır.	
20	Elektrik süpürgesinin fişini bir kez sertçe ileri doğru çekip bırakır	
21	Elektrik süpürgesinin fiş makarası kabloları haznesine sarana kadar bekler.	
22	Elektrik süpürgesini evde her zaman durduğu yere bırakır.	

EK-15: Pilav Yapma Becerisi Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

PİLAV YAPMA BECERİSİ

ÖN-TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı: **Katılımcı Kod Adı:**

1	Pilav yapmak için gerekli malzemeleri (süzgeç, bardak, tencere, tahta kaşık, düz tabak, pirinç, tereyağ, tuz vb.) tezgâhın üzerine hazırlar.	**../../..**
2	Bir bardak pirinç ölçer.	
3	Ölçtüğü pirinci süzgece döker.	
4	Musluğu açar ve pirinci iyice yıkar.	
5	Musluğu kapatır.	
6	Lavabonun içine yıkadığı pirinçlerin suyunun iyice akmasını bekler.	
7	Süzgeci tezgâhtaki tabağın üzerine koyar.	
8	Tencereyi ocağın üzerine koyar.	
9	Tencereye tahta kaşıkla 125 gr (ölçü tereyağ ambalajının üzerinde görülmektedir.) yağ koyar.	
10	Ocağı yakar.	
11	Yağ eriyince yıkadığı pirinci tencereye koyar.	
12	Tenceredeki pirinçlerin üzerine silme bir tatlı kaşığı tuz ekler.	
13	Tahta kaşıkla tenceredeki malzemeyi karıştırarak pirinçleri birkaç dakika kavurur.	
14	Musluğu açarak su bardağını doldurur.	
15	Pirinçler kavrulunca tencereye iki bardak su döker.	
16	Musluğu kapatır.	
17	Tenceredeki malzemeyi (pirinç, tuz ve su) tahta kaşıkla karıştırdıktan sonra tencerenin kapağını kapatır.	
18	Suyu kaynayıncaya kadar bekler.	
19	Suyu kaynayınca ocağın düğmesini kısık ateş konumuna getirir.	
20	Pirinçler suyunu çekip pişince ocağı kapatır.	
21	Tencerenin kapağını açar.	
22	Tencerenin ağzına temiz elbezi ya da kâğıt havlu koyar.	

EK-16: Marketten Onlıne Sipariş Verme Becerisi Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

MARKETTEN ONLINE SİPARİŞ VERME BECERİSİ

ÖN-TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

1	Bilgisayarın açma düğmesine basar.	**../../..**
2	Bilgisayarın açılmasını bekler.	
3	Ekranın ortasındaki boşluğa bilgisayarın açılış şifresini yazar.	
4	Giriş (enter) tuşuna basar.	
5	Masaüstündeki simge görüntülerinin gelmesi için bekler.	
6	İnternet tarayıcısı logosunun üzerine fareyle (mouse) çift tıklar.	
7	Açılan sayfanın adres satırına kullandığı online market siparişi sitesinin adresini yazar.	
8	Giriş (enter) tuşuna basar.	
9	Açılan pencerede kullanıcı adını ve şifresini ilgili boşluklara yazar.	
10	Giriş butonuna fareyle (mouse) tıklar.	
11	Ürün arama boşluğuna alacağı ürünün adını yazar.	
12	"Bul" yazısına/logosuna tıklar.	
13	Ürünün altında bulunan "sepete ekle" butonuna tıklar.	
14	Alacağı diğer ürünün adını ürün arama boşluğuna yazar.	
15	"Bul" yazısına/logosuna tıklar.	
16	Ürünün altında bulunan "sepete ekle" butonuna tıklar.	
17	Alacağı ürünler bitince sepet logosuna tıklayarak alışveriş sepetine girer.	
18	Alışveriş sepetinin alt köşesinde bulunan "alışverişi tamamla/satın al" butonuna tıklar.	
19	Teslimat adresi boşluğuna ev adresini eksiksiz biçimde yazar.	
20	Ödeme seçenekleri arasından "kapıda nakit ödeme"nin yanındaki kutucuğu tıklayarak işaretler.	
21	"Alışverişi tamamla" butonuna tıklar.	
22	İlgili sayfayı kapatarak çıkar.	

EK-17: Temizlik ve Paspas Setiyle Yer Silme Becerisi Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

TEMİZLİK VE PASPAS SETİYLE YER SİLME BECERİSİ

ÖN-TEST TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı: **Katılımcı Kod Adı:**

1	Banyo dolabından yüzey temizleyici, temizlik kovası ve temizlik sopasını alır.	**../../..**
2	Yüzey temizleyici sıvının kapağını açar.	
3	Yüzey temizleyici sıvının kapağına kapak dolana kadar temizleyici madde boşaltır.	
4	Bir kapak yüzey temizleyici sıvıyı temizlik kovasına boşaltır.	
5	Temizlik kovasını alarak musluğun altında tutar.	
6	Musluğu açarak kovanın yarısına kadar su doldurur.	
7	Musluğu kapatır.	
8	Temizlik kovasını sileceği alana götürür.	
9	Ucunda yer temizleme paspasının takılı olduğu sopayı kovanın içindeki su ve yüzey temizleyici karışımının içine batırır.	
10	Sopanın ucundaki temizlik paspasını kovanın su sıkma haznesine bastırarak paspastaki fazla suyu sıkar.	
11	Yer temizleme sopasının ucundaki paspası sileceği zeminde ileri-geri, sağa-sola hareket ettirerek bulunduğu alanı siler.	
12	Sildiği alanda toz, leke, kir vb. kalmayıncaya kadar silme işlemini sürdürür.	
13	Paspasın ucunu yıkamak için paspası temizlik kovasına batırır.	
14	Sopanın ucundaki temizlik paspasını kovanın su sıkma haznesine bastırarak paspastaki fazla suyu sıkar.	
15	Kapıya en uzak noktadan kapı ağzına gelene kadar 11. basamaktan itibaren basamakları tekrarlayarak odanın yerlerini siler.	
16	Odanın tamamı silinince temizlik kovasındaki kirli suyu klozete döker.	
17	Kovanın içini yıkar.	
18	Temizlik paspasını yıkayıp kovanın içine koyar.	
19	Temizlik kovasını banyodaki yerine bırakır.	
20	İşini bitirince ellerini sabunla yıkar.	

EK-18: Marketten Alışveriş Yapma Becerisi Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

MARKETTEN ALIŞVERİŞ YAPMA BECERİSİ
ÖN-TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

1	Marketin kapısını açar.	**../../..**
2	Marketten içeri girer.	
3	Market arabası alır.	
4	Elindeki alışveriş listesine bakar.	
5	Listede yer alan malzemeleri ilgili raflarda dolaşarak bulur.	
6	Bulduğu malzemeyi eline alır.	
7	Malzemenin son kullanma tarihini kontrol eder.	
8	Son kullanma tarihi geçmemişse malzemeyi alışveriş arabasına koyar.	
9	Alışveriş arabasını hareket ettirerek listeden alacağı diğer ürünün olduğu rafa doğru hareket eder.	
10	Listesindeki ürünler bitinceye kadar 5. basamaktan itibaren basamakları tekrar eder.	
11	Listesindeki ürünler bitince kasaya yönelir.	
12	Kasada sosyal mesafeyi koruyarak sıraya girer.	
13	Sıra kendine geldiğinde alışveriş arabasındaki ürünleri kasanın yanındaki banda koyar.	
14	Kasiyer yazar kasada ürünleri okuttukça okunan ürünleri cinslerine göre (yiyecek, temizlik ürünü vb.) alışveriş torbalarına yerleştirir.	
15	Tüm ürünlerin okunması bittiğinde kasiyerin belirttiği miktarı veya fazlasını kasiyere uzatır.	
16	Varsa kasiyerin verdiği para üstünü ve fişini alır.	
17	Kasiyere “iyi günler” der.	
18	Marketten çıkar.	

EK-19: Bankamatikten Para Çekme Becerisi Ön-test ve Son-test Veri Kayıt Formu

BANKAMATİKTEN PARA ÇEKME BECERİSİ

ÖN-TEST VE SON-TEST VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

1	Para çekeceği bankamatiğin önünde sosyal mesafeyi koruyarak sıraya girer.	**../../..**
2	Sıra kendisine geldiğinde bankamatiği cüzdanından/çantasından çıkartır.	
3	Bankamatiğin üzerindeki ok üste gelecek şekilde bankamatiği tutar.	
4	Bankamatiğin üzerindeki ok kart yuvasını gösterecek şekilde kartını bankamatiğin kart yuvasına takar.	
5	Çıkan ekrana kart şifresini girer.	
6	Giriş tuşuna basar.	
7	Çıkan ekrandan para çekme butonuna tıklar.	
8	Çıkan ekrana çekmek istediği para miktarını bankamatiğin klavyesindeki tuşları kullanarak yazar.	
9	Giriş tuşuna basar.	
10	Ekranda çıkan karşısına çıkan "Makbuz istiyor musunuz?" sorusunu yanıtlamak için "Evet" tuşuna basar.	
11	Bankamatiğin para bölmesinden çıkan parayı alır.	
12	Parayı sayarak verilen miktarın doğruluğunu kontrol eder.	
13	Parayı cebine/cüzdanına/çantasına koyar.	
14	Bankamatiğin makbuz bölmesinden çıkan makbuzu alır.	
15	Makbuzu cebine koyar.	
16	Bankamatiğin kart haznesinden çıkan kartını alır.	
17	Kartını cebine/cüzdanına/çantasına koyar.	
18	Bankamatiğin önünden ayrılır.	

EK-20: Katılımcı Birey Araştırma Öncesi Sosyal Geçerlik Soru Formu

KATILIMCI BİREY ARAŞTIRMA ÖNCESİ SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sevgili ……..,

Senin de bildiğin gibi bazı becerileri öğrendiğimiz bir araştırma gerçekleştirdik. Bu araştırmada seninle çalıştığım beceriler, bu becerileri öğrenirken yaşadıklarımız ve bu beceriyi öğrenirken sana hangi yararları sağladığımızı öğrenmek istiyorum. Bu nedenle, sana yanıtlaman için bazı sorular hazırladım. Aşağıda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermen, benim ve benim gibi araştırma yapan diğer kişiler için oldukça önemli olacaktır.

Soruları yanıtlamayı kabul ettiğin ve katıldığın için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 239 37 50 / Dahili: 1656
E-posta: eocattik@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0 5XXXXXXXXX

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Tepebaşı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 335 05 80 / Dahili: 1951
E-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

KATILIMCI BİREY ARAŞTIRMA ÖNCESİ

SOSYAL GEÇERLİK SORULARI

1. Benimle bu çalışmayı yapmakla ilgili düşüncelerin nelerdir?
2. Bu araştırmada seninle bazı beceriler çalışacağız. Bu becerileri öğrenmenin sana nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsun? Örnekler verir misin?
3. Okulda, evde ya da dışarıya çıktığında bu becerileri kullanıyor musun? Örnekler verir misin?
4. Bu becerileri öğrenirken zorlanacağını düşünüyor musun?

EK-21: Uygulama Öncesi Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

UYGULAMA ÖNCESİ EBEVEYN SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sayın Ebeveyn/Öğretmen,

Gelişimsel yetersizliği olan bireylere bağımsız yaşam becerilerini sergilerken öz belirleme öğrenme modeli kullanılarak öz belirleme becerilerini kullanmayı öğretmeyi hedeflediğimiz bu araştırmaya bilgi ve görüşlerinizi paylaşmak üzere katılmayı kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederiz. Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan, uygulama sırasında ve uygulama sona erdikten sonra araştırmaya yönelik görüşlerinizi öğrenmek amacıyla "Uygulama Öncesi / Uygulama Sırası / Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Soru Formu" hazırlanmıştır. Soru formları açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmaya yönelik belirteceğiniz görüşleriniz, ilerde bu çalışmaya benzer çalışmalar planlanırken araştırmacılara yol gösterecek ve önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle, formlar doldurulurken sizinle gerçekleştirilecek görüşmeler sırasında soruları içtenlikle yanıtlamanız oldukça önemlidir.

Katkınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 239 37 50 / Dahili: 1656
E-posta: eocattik@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0 XXXXXXXXXX

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Tepebaşı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 335 05 80 / Dahili: 1951
E-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

AİLE DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kod isim:
Doğum tarihiniz (Gün / Ay / Yıl):
Eğitim durumunuz: ( ) Okuryazar ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Lisansüstü
Mesleğiniz:
Eşinizin mesleği:
Aylık geliriniz:
Medeni durumunuz: ( ) Evli ( ) Boşanmış ( ) Ayrı yaşıyor ( ) Eşi ölmüş
Çocuk sayınız:
Yetersizliği olan çocuğun kaçıncı çocuk olduğu:
Çocuğunuzun eşlik eden yetersizlik türü (varsa): .....
Yetersizliği olan çocuğunuzun yaşı:
Yetersizliği olan çocuğunuzun devam ettiği okul:
Yetersizliği olan çocuğunuzun bu okula devam etme süresi (Yıl/Ay):
Telefon:
E-posta:

UYGULAMA ÖNCESİ EBEVEYN SORULARI

1. Çocuğunuzun ulaşım araçlarını kullanma, alışveriş yapma, sinemaya gitme gibi bağımsız yaşam becerilerini sergilerken karşılaştığı problemleri çözme, bir sorunla karşılaştığında alternatifler geliştirme, kendini pekiştirme gibi becerileri kullanma durumuna ilişkin neler söylersiniz?
2. Çocuğunuzun hedef belirleme, problem çözme ve kendini izleme gibi öz belirleme becerilerini öğrenmesinin ona nasıl bir yararı olacağını düşünüyorsunuz? Bu konuda neler söylersiniz?
3. Çocuğunuzun problem çözme, bir sorunla karşılaştığında alternatifler geliştirme, kendini pekiştirme gibi becerileri öğrenip günlük yaşamında uygulayabilmesi hakkında neler söylersiniz? / Sizce çocuğunuz bu becerileri öğrenip günlük yaşamında uygulayabilir mi? Bu konudaki görüşlerinizi merak ediyorum.
4. Çocuğunuz hedef belirleme, problem çözme ve kendini izleme gibi öz belirleme becerilerini öğrendikten sonra aynı becerileri bağımsız yaşamında başka durumlarda da kullanma durumuyla ilgili neler söylersiniz?
5. Bu çalışmada kullanılan öz belirleme becerilerini öğretirken kullanılacak "öz belirleme öğrenme modelini" çocuğunuza farklı öz belirleme becerilerinin öğretiminde kullanmak üzere öğrenmek ister misiniz? Neden?
6. Bu çalışmaya ilişkin ilk görüşleriniz nelerdir?
    a. Çalışmanın hoşunuza giden yönleri nelerdir?
    b. Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?

EK-22: Ön Görüşme Oturumu Formu

ÖN GÖRÜŞME OTURUMU FORMU

Merhaba. ……, Katılımcı:

Nasılsın? Biliyorsun ki seninle birlikte bir çalışma yapıyoruz. Bu çalışmaya katılırken senden izin istedim. Sen de gönüllü olarak bu çalışmaya katılmayı kabul ettin ve çalışmamızı anlatan bir form imzaladın. Bu çalışmada seninle bir programı kullanacağız. Bu programla sen kendi kendine karar vererek bir hedef belirleyebilecek, belirlediğin bu hedefi gerçekleştirmek için neler yapman gerektiğini düşünebilecek, karşına çıkabilecek problemleri çözebilecek ve bu sırada neler yaptığını gözden geçirebilecek, yanlış ya da eksik bir şey yaptığında nerede yanlış yaptığını görebilecek ya da belirlediğin hedef sana zor geldiğinde kendine daha kolay bir hedef seçebilmeyi öğreneceksin.

Bunu yaparken daha önce sorduğun bu soruları yine kendine soracaksın. Ben de sana bu soruları yanıtlayabilmen için destek olacağım. Anlaştık mı? Bu çalışmaya başlarken senden bazı soruları kendine sormanı ve yanıtlamanı istedim. Bazı sorular sana anlamlı gelirken bazıları çok da anlamlı gelmemiş olabilir. Şimdi çalışmamızı daha iyi anlayabilmen için seninle biraz konuşmak istiyorum. Şimdi soruların içinde geçen bazı kavramları konuşalım seninle. Örneğin soruların içinde hedef, engel ve problem kelimeleri geçiyor.

- **Problem:** Bireyin istediklerini elde etmesini engelleyen durumdur (örn. okuma bilmiyorsanız ehliyet almak için testi okuyamaz ve sınavı geçemezsiniz.
- **Engel:** Bir şeyin gerçekleşmesini önleyen ve ilerlemenizi engelleyen durumdur (örn. matematik dersinde başarılı olmak isteyen biri için bunu nasıl yapacağını bilmemek bir engeldir.).
- **Hedef:** Oluşması için çaba sarf edilen şeydir Hedeflerini belirleyebilmene yardımcı olmak için seninle ve ailenle bir form inceledik. Sen bu listeye bakarak bazı becerileri yapabildiğini bazılarını da yapamadığını fark ettin. Oradaki becerileri de düşünerek seninle bir hedef belirleyeceğiz.

Şimdi anlamadığın şeyler ya da senin bana sormak istediğin sorular varsa bunları yanıtlayabilirim.

Beni dinlediğin için teşekkür ederim.

EK-23: Uygulama Sırası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

UYGULAMA SIRASI EBEVEYN SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sayın Ebeveyn,

Gönüllü olarak bilgi ve görüş paylaşımı yaptığınız çalışmamızda bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan katılımcılara öz belirleme öğrenme modeli kullanarak öz belirleme becerilerinin öğretimine başlandı ve devam edilmektedir. Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi araştırmanın bu aşaması için de "Uygulama Sırası Sosyal Geçerlik Soru Formu" oluşturuldu. Sizlerden araştırmanın bu aşamasına ilişkin olarak da hazırladığımız açık uçlu soruları yanıtlamanızı istiyoruz. Formda yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar ileriki dönemlerde bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilecek benzer araştırmalara önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle, araştırma sırasında karşılaştığınız olumlu ve olumsuz durumları samimiyetle paylaşmanız oldukça önemlidir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 239 37 50 / Dahili: 1656
E posta: eocattik@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0 5XXXXXXXXX

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Tepebaşı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 335 05 80 / Dahili: 1951
E-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

UYGULAMA SIRASI EBEVEYN SORULARI

1. Çocuğunuza öz belirleme becerileri kazandırılırken öz belirleme öğrenme modelinin kullanılmasının yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? (Ailelere/öğretmenlere öz belirleme öğrenme modeli, modelin kullanımı ve araştırma sürecine ilişkin bilgilendirme yapıldıktan sonra bu soru sorulacaktır.)
2. Çocuğunuza öz belirleme becerileri öğretilirken kullanılan öz belirleme öğrenme modelinin hoşunuza giden yönleri nelerdir?
3. Çocuğunuza öz belirleme becerileri öğretilirken kullanılan öz belirleme öğrenme modelinin hoşunuza gitmeyen yönleri nelerdir?

EK-24: ÖZBÖM 1. Aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu

ÖZBÖM 1.AŞAMA ÖĞRENCİ SORULARI
VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

1. Aşama Öğrenci Soruları	../../..	../../..	../../..
1. Ne öğrenmek istiyorum?			
2. Bu beceriler hakkında ne biliyorum?			
3. Bu beceriler hakkında bilmediklerimi öğrenmek için ne yapmalıyım?			
4. Bu beceriyi gerçekleştirmek için ne yapabilirim?			

EK-25: ÖZBÖM 2. Aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu

ÖZBÖM 2.AŞAMA ÖĞRENCİ SORULARI
VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

2. Aşama Öğrenci Soruları	../../..	../../..	../../..
5. Nereden başlamalıyım?			
6. Önümde hangi engeller var?			
7. Bu engelleri kaldırmak için ne yapabilirim?			
8. Ne zaman harekete geçeceğim?			

EK-26: ÖZBÖM 3. Aşama Öğrenci Soruları Veri Kayıt Formu

ÖZBÖM 3.AŞAMA ÖĞRENCİ SORULARI
VERİ KAYIT FORMU

Uygulamacı:

Katılımcı Kod Adı:

3. Aşama Öğrenci Soruları	../../..	../../..	../../..
9. Nereden başlamalıyım?			
10. Önümde hangi engeller var?			
11. Bu engelleri kaldırmak için ne yapabilirim?			
12. Ne zaman harekete geçeceğim?			

EK-27: ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler (1.Aşama)

ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler

1. Aşama-Hedef Belirleme

Uygulamacı: **Öğrenci:**

Tarih:

Lütfen kullandığınız eğitsel destekleri işaretleyin.

Planım nedir? (Eğitsel Destekler)

- İlgi, yetenek ve öğretim gereksinimlerine göre öğrencinin öz değerlendirme yapmasını sağlama
- Farkındalık etkinliği
- Seçim yapma öğretimi
- Problem çözme öğretimi
- Karar verme öğretimi
- Hedef belirleme öğretimi

Lütfen hedeflediğiniz "Öğretmen Hedeflerini" işaretleyin.

Öğrenci Sorusu 1: Ne öğrenmek istiyorum?

-Öğretmen Amaçları

- Öğrencinin öğretimsel gereksinimlerini belirlemesine olanak sağlayın.
- Öğrencinin iletişim tercihleri, ilgileri, inançları ve değerlerini ifade etmelerine olanak sağlayın.
- Öğrencilere öncelikli gereksinimlerini belirlemeyi öğretin.

Öğrenci Soru 2: Bu konu hakkında ne biliyorum?

-Öğretmen Amaçları

- Öğrencileri öğretimsel gereksinimleriyle ilişkili olarak güncel durumlarını belirleme konusunda destekleyin.
- Öğrencileri çevrelerindeki fırsatlar ve engeller hakkında bilgi toplamaları konusunda destekleyin.

Öğrenci Sorusu 3: Ne bilmediğimi öğrenmek için neleri değiştirmeliyim?

-Öğretmen Amaçları

- Öğrencileri öncelikli gereksinimler listesinden bir gereksinim seçme konusunda destekleyin.

Öğrenci Soru 4: Bunun gerçekleşmesi için ne yapabilirim?

-Öğretmen Amaçları

- Öğrenciye bir hedef belirlemeyi ve hedefe ulaşmak için gereken ölçütü tanımlamayı öğretin.

EK-28: ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler (2.Aşama)

ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler

2. Aşama-Harekete Geçme

Uygulamacı:

Öğrenci: **Tarih:**

Lütfen kullandığınız eğitsel destekleri işaretleyin.

Planım nedir? Eğitim Destekleri

- Kendini programlama
- Kendine yönerge verme
- Önceden ipucu verme
- Seçim yapma öğretimi
- Problem çözme öğretimi
- Karar verme öğretimi
- Kendini pekiştirme
- Kendini kayıt etme
- Kendini izleme

Lütfen hedeflediğiniz "Öğretmen Hedeflerini" işaretleyin.

Öğrenci Soru 5: Ne bilmediğimi öğrenmek için ne yapabilirim?

-Öğretmen Amaçları¨

- Öğrencilerin mevcut durumlarını ve hedeflerini değerlendirmelerini sağlayın.

Öğrenci Sorusu 6: Beni harekete geçirmekten alıkoyan ne olabilir?

-Öğretmen Amaçları

- Öğrencileri mevcut durumlarıyla hedefleri arasında bir köprü kurmaları ve boşluğu kapatmaları için eylem planı yapmaları konusunda destekleyin.

Öğrenci Sorusu 7: **Bu engelleri kaldırmak için ne yapabilirim?**

-Öğretmen Amaçları

- En uygun öğretim stratejilerini belirlemek için öğrencilerle iş birliği yapın.
- Öğrenciye gereksinim duyduğu öğrenci yönelimli öğrenme stratejilerini öğretin.
- Öğrenciyi gereksinim duyduğu öğrenme stratejilerini uygulaması için destekleyin.
- Öğretme merkezli öğrenme stratejileri üzerinde anlaşmaya varın.

Öğrenci Sorusu 8: **Ne zaman harekete geçeceğim?**

-Öğretmen Amaçları

- Öğrenciyi eylem planını uygulama takvimi geliştirmesi konusunda destekleyin.
- Öğrenciyi eylem planını uygulama konusunda destekleyin.
- Öğrenciyi kendini izleme sürecinde destekleyin

EK-29: ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler (3.Aşama)

ÖZBÖM Öğretmen Amaçları ve Eğitsel Destekler

3. Aşama-Planı Uygulama

Uygulamacı:

Öğrenci: **Tarih:**

Lütfen kullandığınız eğitsel destekleri işaretleyin.

Planım nedir? Eğitsel Destekler

- Öz değerlendirme stratejileri
- Seçim yapma öğretimi
- Hedef belirleme öğretimi
- Problem çözme öğretimi
- Karar verme öğretimi
- Kendini pekiştirme
- Kendini kayıt etme
- Kendini izleme

Lütfen hedeflediğiniz "Öğretmen Hedeflerini" işaretleyin.

Öğrenci Sorusu 9: Hangi eylemleri gerçekleştirdim?

-Öğretmen Amaçları

- Öğrenciyi hedefe ulaşmada kendini değerlendirmesi için destekleyin.

Öğrenci Sorusu 10: Hangi engeller kaldırıldı?

-Öğretmen Amaçları

- İstenen sonuçlarla ilerlemeyi karşılaştırmak için öğrenciyle iş birliği yapın.

Öğrenci Sorusu 11: Benim bilmediğim şeylerle ilgili neler değişti?

-Öğretmen Amaçları

- İlerleme yetersizse öğrenciyi hedefini yeniden değerlendirmesi için destekleyin.
- Öğrencinin hedefin aynı kalması ya da değişmesinin gerekip gerekmediğine karar vermesine yardımcı olun.
- Öğrenciyle eylem planının yeterli olup olmadığını belirlemek için iş birliği yapın.
- Gerekliyse eylem planını değiştirmesi konusunda onu destekleyin.
- Gerekirse eylem planını değiştirmek için öğrenciye yardımcı olun.

Öğrenci Sorusu 12: ***Ne bilmek istediğimi biliyor muyum?***

-Öğretmen Amaçları

- Öğrenciyi ilerlemenin yeterli, yetersiz olduğuna veya hedefe ulaşılıp ulaşılmadığına karar vermesi konusunda destekleyin.

EK-30: Katılımcı Birey Araştırma Sonrası Sosyal Geçerlik Soru Formu

KATILIMCI BİREY ARAŞTIRMA SONRASI SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sevgili ……..,

Senin de bildiğin gibi bazı becerileri öğrendiğimiz bir araştırma gerçekleştirdik. Bu araştırmada seninle çalıştığım beceriler, bu becerileri öğrenirken yaşadıklarımız ve bu beceriyi öğrenirken sana hangi yararları sağladığımızı öğrenmek istiyorum. Bu nedenle, sana yanıtlaman için bazı sorular hazırladım. Aşağıda yer alan sorulara içtenlikle yanıt vermen, benim ve benim gibi araştırma yapan diğer kişiler için oldukça önemli olacaktır.

Soruları yanıtlamayı kabul ettiğin ve katıldığın için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 239 37 50 / Dahili: 1656
E-posta: eocattik@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0 5XXXXXXXXX

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Tepebaşı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 335 05 80 / Dahili: 1951
E-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

KATILIMCI BİREY ARAŞTIRMA SONRASI
SOSYAL GEÇERLİK SORULARI

1. Seninle bu çalışmayı yaptık, şimdi çalışmayla ilgili düşüncelerin nelerdir?
2. Bu araştırmada seninle bazı beceriler çalıştık. Bu becerileri öğrenmenin sana nasıl bir yararı olduğunu düşünüyorsun? Örnekler verir misin?
3. Okulda, evde ya da dışarıya çıktığında bu araştırmada öğrendiğin becerileri kullanıyor musun? Örnekler verir misin?
4. Seninle çalıştığımız bu becerileri kullandığında ailen neler söylüyor, sana nasıl davranıyor?
5. Seninle çalıştığımız bu becerileri dışarıda kullandığında yakın çevrendeki kişileri neler söylüyor, sana nasıl davranıyor?
6. Seninle çalışırken yaptığımız çalışmaları başka hangi becerileri öğrenirken de yapabiliriz?
7. Bu çalışmaya katıldığında seni neler mutlu etti? Örnekler verir misin?
8. Bu çalışmaya katıldığında seni rahatsız eden bir şey oldu mu? Olduysa örnekler verir misin?

EK-31: Uygulama Sonrası Ebeveyn Sosyal Geçerlik Soru Formu

UYGULAMA SONRASI EBEVEYN SOSYAL GEÇERLİK SORU FORMU

Sayın Ebeveyn,

Gönüllü olarak bilgi ve görüş paylaşımı yaptığınız çalışmamızda bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan katılımcılara öz belirleme öğrenme modeli kullanarak öz belirleme becerilerinin öğretimi, genellemesi ve izleme süreci tamamlandı. Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi araştırmanın bu aşaması için de "Uygulama Sırası Sosyal Geçerlik Soru Formu" oluşturuldu. Sizlerden araştırmanın bu aşamasına ilişkin olarak da hazırladığımız açık uçlu soruları yanıtlamanızı istiyoruz. Formda yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar ileriki dönemlerde bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireylerle gerçekleştirilecek benzer araştırmalara önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle, araştırma sürecinde karşılaştığınız olumlu ve olumsuz durumları samimiyetle paylaşmanız oldukça önemlidir.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Esra ORUM ÇATTIK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Odunpazarı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 239 37 50 / Dahili: 1656
E-posta: eocattik@anadolu.edu.tr
Cep Tel: 0 5XXXXXXXXX

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Tepebaşı / ESKİŞEHİR
Tel: 0 222 335 05 80 / Dahili: 1951
E-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

UYGULAMA SONRASI EBEVEYN SORULARI

1. Çocuğunuz öz belirleme öğrenme modeli kullanılarak kendisi için hedeflenen öz belirleme becerilerini kazandı, öğrendiği becerileri farklı durumlarda kullanabildi ve uygulama sona erdiğinde de kazandığı becerileri sürdürdü. Çocuğunuzun/öğrencinizin özellikle bağımsız yaşama geçiş döneminde kullanacağı öz belirleme becerilerini öğrendiği bu araştırmaya katılmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Çocuğunuzun öğrendiği bu becerilerin onun yaşamına ne tür katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?
3. Araştırma sürecinde kullanılan öz belirleme öğrenme modelinin öz belirleme becerilerinin öğretilmesine etkisi hakkında neler söylersiniz?
4. Çocuğunuzun öğrendiği öz belirleme becerilerini farklı günlük yaşam, akademik, mesleki vb. becerileri de sergilerken kullandığını gözlemlediniz mi? Örnekler verir misiniz?
5. Çocuğunuzun öğrendiği öz belirleme becerilerini öğrendiği bu araştırmaya katılması hakkında yakın çevrenizde bulunan diğer kişiler (okuldaki diğer öğretmenler, aile üyeleri, akraba, komşu vb.) neler düşünüyorlar?
6. Bu çalışmada sizi en çok memnun eden şey nedir?
7. Bu çalışmada sizi rahatsız eden bir durum var mıdır? Varsa kısaca açıklar mısınız?

EK-32: Başlama Düzeyi Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

BAŞLAMA DÜZEYİ OTURUMLARI
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Gözlemci:

Gözlenen Oturum:

Gözlem Tarihi:

No	Uygulama Güvenirliği Basamakları	+/-
1	Öğretimde kullanılan araç-gereçlerin hazır edilmesi	
2	Araştırmacının katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
3	Araştırmacının bireye beceri yönergesi sunması	
4	Araştırmacının başlama düzeyi oturumunu herhangi bir ipucu, pekiştireç veya destek sunmadan son beceri basamağına kadar sürdürmesi	
5	Araştırmacının beceri basamakları sona erdiğinde bireyi çalışmaya katılımı için pekiştirmesi	

EK-33: Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

ÖĞRETİM OTURUMLARI
UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Gözlemci:

Gözlenen Oturum:

Gözlem Tarihi:

No	Uygulama Güvenirliği Basamakları	+/-
1. Aşama		
1	Araştırmacının 1. aşamada kullanılan araç-gereçleri hazır etmesi	
2	Araştırmacının 1. Aşama için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
3	Araştırmacının katılımcıya 1. Aşama için beceri yönergesini vermesi	
4	Araştırmacının eğitsel destekler sunarak katılımcıyı desteklemesi	
5	Araştırmacının 1. Aşamada katılımcı bireyin tepkilerine uygun geribildirimler (pekiştirme, hata düzeltmesi vb.) sağlaması	
6.	Araştırmacının 1. Aşamayı sonlandırması	
Ön-test Oturumu		
7	Araştırmacının ön-test oturumu için gerekli hazırlıkları yapması	
8	Araştırmacının ön-test oturumu için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması (sadece ilk öğretim oturumu için.)	
9	Araştırmacının katılımcıya ön-test oturumu için beceri yönergesini vermesi (sadece ilk öğretim oturumu için.)	
11	Araştırmacının katılımcı bireyin tepkilerine herhangi bir geribildirim (pekişitrme, hata düzeltmesi vb.) sağlamaması (sadece ilk öğretim oturumu için.)	
12	Araştırmacının ön-test oturumunu sonlandırması (sadece ilk öğretim oturumu için.)	
2. Aşama		
13	Araştırmacının 2. aşamada kullanılan araç-gereçleri hazır etmesi	
14	Araştırmacının 2. Aşama için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
15	Araştırmacının katılımcıya 2. Aşama için beceri yönergesini vermesi	
16	Araştırmacının eğitsel destekler sunarak katılımcıyı desteklemesi	
17	Araştırmacının 2. Aşamada katılımcı bireyin tepkilerine uygun geribildirimler (pekiştirme, hata düzeltmesi vb.) sağlaması	
18	Araştırmacının 2. Aşamayı sonlandırması	

Beceri Uygulama Oturumu		
19	Araştırmacının uygulama oturumu için gerekli hazırlıkları yapması	
20	Araştırmacının uygulama oturumu için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
21	Araştırmacının katılımcıya uygulama oturumu için beceri yönergesini vermesi (sadece ilk öğretim oturumu için.)	
22	Araştırmacının katılımcı bireyin katılımı için pekiştirmesi	
23	Araştırmacının uygulama oturumunu sonlandırması	
Beceriyi Gözden Geçirme Oturumu		
24	Araştırmacının gözden geçirme oturumu için gerekli hazırlıkları yapması	
25	Araştırmacının gözden geçirme oturumu için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
26	Araştırmacının katılımcıya gözden geçirme oturumu için beceri yönergesini vermesi	
27	Araştırmacının gözden geçirme oturumunu sonlandırması	
3. Aşama		
28	Araştırmacının 3. aşamada kullanılan araç-gereçleri hazır etmesi	
29	Araştırmacının 3. Aşama için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
30	Araştırmacının katılımcıya 3. Aşama için beceri yönergesini vermesi	
31	Araştırmacının eğitsel destekler sunarak katılımcıyı desteklemesi	
32	Araştırmacının 3. Aşamada katılımcı bireyin tepkilerine uygun geribildirimler (pekiştirme, hata düzeltmesi vb.) sağlaması	

EK-34: Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Formu

YOKLAMA VE İZLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ FORMU

Gözlemci:

Gözlenen Oturum:

No	Uygulama Güvenirliği Basamakları	+/-
	1. ve 2. Aşama	
1	Araştırmacının 1. ve 2. Aşamada kullanılan araç-gereçleri hazır etmesi	
2	Araştırmacının 1. ve 2. Aşama için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
3	Araştırmacının katılımcıya 1. ve 2. Aşama için beceri yönergesini vermesi	
4	Araştırmacının 1. ve 2. Aşamada katılımcı bireyin çalışmaya katılımını pekiştirmesi	
5	Araştırmacının 1. ve 2. Aşamayı sonlandırması	
	Yoklama Oturumu	
6	Araştırmacının yoklama oturumu için gerekli hazırlıkları yapması	
7	Araştırmacının yoklama oturumu için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
8	Araştırmacının katılımcıya yoklama oturumu için beceri yönergesini vermesi	
9	Araştırmacının katılımcı bireyi katılımı için pekiştirmesi	
10	Araştırmacının yoklama oturumunu sonlandırması	
	3.Aşama	
11	Araştırmacının 3. aşamada kullanılan araç-gereçleri hazır etmesi	
12	Araştırmacının 3. Aşama için katılımcıya dikkat sağlayıcı ipucunu sunması	
13	Araştırmacının katılımcıya 3. Aşama için beceri yönergesini vermesi	
15	Araştırmacının 3. Aşamada katılımcı bireyi katılımı için pekiştirmesi	

EK-35: Öz-Belirleme Öğrenme Modeli Öğrenci Soruları 1. Aşama

ÖZ-BELİRLEME ÖĞRENME MODELİ

Öğrenci Soruları 1. Aşama-Hedef Belirleme

Adı-Soyadı: **Tarih:**

Amacım nedir?

Öğrenmek veya geliştirmek istediğin bir beceri tanımlamaya çalışalım.

- Lütfen aşağıdaki soruları yanıtla.

1. Neyi öğrenmek istiyorum?

……

……

……

2. Bu beceriler hakkında ne biliyorum?

……

……

……

3. Bu beceriler hakkında bilmediğim şeyleri öğrenmek için neler yapmalıyım?

……

……

……

4. Seçtiğim beceriyi gerçekleştirmek için neler yapmalıyım?

……

……

……

- *4. soruya özel, ölçülebilir bir beceri listesi yaptım. Bu benim 2. ve 3. Aşamalarda üzerinde çalışacağım faaliyet olacak.

1. Aşama bitti, 2. Aşamaya geçin.

EK-36: Öz-Belirleme Öğrenme Modeli Öğrenci Soruları 2. Aşama

ÖZ-BELİRLEME ÖĞRENME MODELİ

Öğrenci Soruları-2. Aşama-Harekete Geçme

Adı-Soyadı: **Tarih:**

Planım nedir?

Belirlediğin hedefi nasıl gerçekleştireceğini düşün.

- Lütfen aşağıdaki soruları yanıtla.

5. Bilmediğim şeyleri öğrenmek için nereden başlamalıyım?

……

……

……

6. Önümde hangi engeller var?

……

……

……

7. Bu engelleri kaldırmak için ne yapabilirim?

……

……

……

8. Ne zaman harekete geçeceğim?

……

……

……

- Aşamanın Sonu: Planım üzerinde çalışmaya başlayacağım ve sonra 3. Aşamaya geçeceğim.
- **2. Aşama bitti, 3. Aşamaya geçin.**

EK-37: Öz-Belirleme Öğrenme Modeli Öğrenci Soruları 3. Aşama

ÖZ-BELİRLEME ÖĞRENME MODELİ

Öğrenci Soruları-3. Aşama-Hedefi ve Planı değerlendirme

- **Ne öğrendim?**
  Planını uygulayıp uygulayamadığını düşün.

- Lütfen aşağıdaki soruları yanıtla.

9. Neler yaptım?

……

……

……

10. Hangi engelleri kaldırdım?

……

……

……

11. Bu beceriyle ilgili ne gibi değişiklikler oldu?

……

……

……

12. Hedefime ulaştım mı?

……

……

……

Hedefini bitirdin mi? Lütfen balonu işaretle. ( ) Evet ( ) Hayır

Yanıtın evetse;

Sonuçlar hakkında nasıl hissettin? İyi hissediyorum. Şimdi Aşama 1'e geri dönüp yeni bir hedef belirleyeceğim.

Yanıtın hayırsa;

- *Aşamaya tekrar bak. Hedef hala benim için iyi bir hedefse planını gözden geçirmek için 2. Aşamaya geçebilirim ya da aynı hedefi yeniden yazabilir veya yeni bir hedefle değiştirebilirim.*