

# Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Öğrencilere Etkinlikle İlgilenmenin Kazandırılmasında Kendini Yönetmenin Kullanımı: Sistematik Bir Derleme

Akın Gönen<sup>1</sup>

## Özet

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) gösteren öğrencilere etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetme uygulamasının kullanımıyla ilgili araştırmaların incelenmesidir. Çalışma kapsamında EBSCO Host, Springerlink, Jstor ve Web of Science veri tabanlarında “self-management”, “on-task”, “task engament” ve “autism spectrum disorder” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Ayrıntılı tarama sonucunda 319 makalenin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada dahil etme ölçütleri olarak (a) OSB gösteren öğrencilerin katılımcı olması, (b) kendini yönetme bileşenlerinin kullanıldığı öğretim uygulamasının tercih edilmesi, (c) hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenmenin bulunması (d) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmesi, (e) elektronik veri tabanlarında araştırmaların tam metinlerine erişiliyor olması ve (f) Ocak 2000 ve Ağustos 2022 tarihleri arasında makalelerin yayımlanması açısından değerlendirilmiştir. Yapılan ayrıntılı inceleme sonucunda 14 makale araştırma kapsamına alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaların tamamında 8-18 yaş arası OSB gösteren öğrencilerin katılım gösterdiği, genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında öğretim çalışmalarının yürütüldüğü, kendini yönetme aracı olarak genellikle teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlandığı, kendini yönetme uygulamasının kullanılmasıyla etkinlikle ilgilenme davranışlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak ileriye yönelik araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

1 Dr, Selçuk Üniversitesi, akın.gonen@selcuk.edu.tr, 0000-0003-1346-8975

## 1. Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlayıcı/tekrarlayıcı davranış örüntüleri, rutinlerine bağlılık ve duyuşal uyarılara karşı aşırı hassasiyetle ortaya çıkan nörolojik bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB gösteren öğrencilerde, göz kontağıyla ilgili davranışlarda zorluk, çeşitli sesler ve adına tepkide bulunmama, dikkat gerektiren konularda sınırlılık, motor becerileri işlevsel kullanmama, kendine zarar verme ve nesnelere işlev dışı kullanma, rutinleri tercih etme, etkileşim başlatmama, duyguları paylaşmama, jestlere tepki verme ve sözel olmayan iletişimde yetersizlik, taklit ve çeşitli oyun gibi becerilerde sınırlılık görülebilmektedir (APA, 2013; Chawarska & Volkmar, 2005; Landa, 2007; Smith, 2007). Genel olarak OSB gösteren öğrenciler günlük etkinlikleri planlama ve geçişlerde zorluk yaşamakta, bilişsel becerilerde sınırlı ve normal gelişim gösteren akranlarına göre akademik görevlerde düşük performans gösterebilmektedir. Bunun yanı sıra bağımsızlık kazanmak amacıyla genellikle sınıf etkinliklerinde veya günlük görevlerde başkalarının desteğine ihtiyaç duyabilmektedir (Bryan & Gast, 2000; Eigsti, 2011; Hume vd., 2009; Smith vd., 2012).

Sunulan yetişkin yardımı ilk başlarda öğrencileri yönlendirme açısından yararlıdır. Ancak bağımsızlığı artıran yöntemlerin uygulanmaması ve/ya doğru bir şekilde geri çekilmemesi ipucuna karşı bağımlılığı ortaya çıkartabilmektedir. Devam eden yetişkin desteği geri çekildiğinde hedef beceriler ortaya çıkmamakta, ortaya çıkan tepkilerde ise genelleme davranışı gözlenmemekte veya zamanla tepkilerin azalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durumun öğrencilerde bağımsızlık fırsatlarını zorlaştırabileceği üzerinde durulmaktadır (Hume vd., 2009; MacDuff vd., 1993). OSB gösteren öğrencilerin eğitim amaçlarına bakıldığında, gelişimsel açıdan desteklenmesi ve toplumda bağımsız olarak yaşam sürdürmelerini sağlayabilmektir. Sunulan eğitim hizmetlerinin başarısı öğretmenlerin ve diğer uzmanların kullandıkları yöntem, teknik ve uygulama yollarına bağlı olabilmektedir (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017).

Otizm tanılı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu gelişim alanlarına yönelik özel eğitim hizmetleri sunulurken mümkün olan en üst düzeyde bağımsız davranışlar sağlanması ve yaşam sorumluluğu kazanmasını destekleyecek planlamaların yapılması önemlidir. Alan yazında OSB gösteren öğrencilere etkili öğretim sunmak amacıyla çok sayıda öğretim uygulaması ve stratejiden söz edilmektedir. OSB'ye özgü müdahalelerin çeşitliliğinde görülen artışın beraberinde müdahale yöntemlerinin kanıt temelli uygulamalar (KTU) olmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kırcaali-İftar, 2018). Bir

uygulamanın KTU kabul edilebilmesi için çeşitli kurum, kuruluş ya da çalışmalarda, ölçütler farklılaşmasına rağmen çoğunlukla kanıt temelli sayılabilecek araştırmaların temel özellikleriyle ilişkili ortak noktalardan söz edilmektedir (Vuran & Melekoğlu, 2022).

Bilimsel çalışmaların belirlenmesi ve sınıflandırılmasında önemli merkezler faaliyet göstermektedir. Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC, 2015]), Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC, 2014]) ve son olarak Otizmde Kanıt ve Uygulamalar Ulusal Merkezi (National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) tarafından hazırlanan raporlarda KTU kapsamında birçok müdahaleden söz edilmektedir. Bu uygulamalardan biri olan kendini yönetme, araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda kendini yönetme becerilerinin kullanıldığı müdahaleleri KTU arasında göstermektedir (Carr vd., 2014; Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015).

Kendini yönetme, kişinin uygun olan ya da uygun olmayan davranışlarını ayırt etmesi, kendi davranışlarını doğru bir şekilde izlemesi, davranışlarını kaydetmesi ve uygun davranışlar göstermesi sonucu kendini ödüllendirmesidir (Hume vd., 2021). Bireyin kendi davranışını istenen yönde değiştirmek için davranış değişikliği sürecini uygulaması olarak da ifade edilmektedir (Cooper vd., 2007). Öğrencilerin bağımsızlığını artırmaları ve yaşamlarında daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak amacıyla kendini yönetme kullanılmaktadır (Wehmeyer, 2002; Westwood, 2011). Özel eğitim alanında, becerileri geliştirmek için tercih edilmekte ve potansiyel olarak öğrenciler için önemli beceriler dizisinden oluşmaktadır (Koegel vd., 1999). Özel gereksinimli öğrencilere kendini yönetmenin öğretimi her yaşta, ortamda ve hedef davranışlarda bağımsızlığı teşvik etmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir (Reinecke vd., 2018). Araştırmalar incelendiğinde kendini yönetme, eğitim kademelerinde, farklı yaşlarda, çeşitli katılımcı gruplarında; sosyal, akademik, günlük yaşam, mesleki beceriler, istenen davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması, öğretmen-öğrenci yönlendirmeli karşılaştırmalı çalışmalarda, kalıcılık ve genellemenin sağlanmasında etkili biçimde kullanılmaktadır.

Öğrenciler bağımsız davranış kazanmak için günlük görevlerde veya sınıf etkinliklerde başkalarının desteğine gereksinim duyabilmektedir. Sınıfta bir öğrencinin etkinlik sırasında dikkatini nasıl sürdüreceğiyle ilgili kendini yönetme uygulamasına örnekler verilmektedir. Ayrıca kendini yönetme stratejileriyle donanımlı olan öğrencilerin çeşitli becerilerle birlikte etkinlikle ilgili düzenlemeler yapabildikleri ifade edilmektedir (Bryan & Gast, 2000;

Hume vd., 2009; Westwood, 2011). OSB gösteren öğrencilerin bağımsız becerileri destekleyecek önemli davranışlardan biri de etkinlikle ilgilenmedir. Etkinlikle ilgilenme, çeşitli becerilerin devam ettirilmesi, sınıf içi/dışı etkinliklerde performans gelişiminin sağlanması veya günlük aktivitelerin yerine getirilmesi sırasında ön koşul olarak görülebilmektedir. Briesch ve Chafouleas, (2009) tarafından yapılan alan yazın taramasında genellikle hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenme ya da etkinlik dışı beceriler seçildiği görülmektedir.

Özel eğitim ortamlarında kendini yönetmenin etkinlikle ilgilenmeyi, akademik başarıyı ve performansı artırdığı, bireylerin başkalarına olan bağımlılığını azalttığı, yaşam kalitesini yükselttiği ve sosyal becerileri geliştirdiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Dalton vd., 1999; Koegel vd., 2014; Lee vd., 2007; Reynolds vd., 2014). Ayrıca öğrencilerin uygun olan davranışlarının artırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması, akademik becerilerin geliştirilmesi ve edinilen davranışların genellenmesi amacıyla da kullanılmaktadır (Cihak vd., 2010; Moore, 2009; Doggett vd., 2013). Alan yazınında OSB gösteren öğrencilerin katılım gösterdiği, etkinlikle ilgilenme davranışının hedef alındığı ve kendini yönetmenin birlikte yürütüldüğü araştırmaları inceleyen betimsel çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak kendini yönetmeyi konu alan ve OSB öğrencilerin dahil edildiği çeşitli derleme çalışmaları tespit edilmiştir.

Lee ve diğerleri (2007), otizmlili çocuk ve gençlerin uygun davranışları artırmak amacıyla kendini yönetimin etkililiğine ilişkin çalışma sonuçlarını ortaya koymuştur. Kendini yönetme, OSB gösteren öğrencilerin uygun davranış sıklığını artırmak için etkili bir müdahale olduğunu bildirmiştir. Southall ve diğerleri (2011), OSB gösteren öğrencilerde hedef davranışları artırmak amacıyla yapılan derleme çalışmasında otizm ve yüksek işlevli bireyler arasındaki durumu karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, çocuğun yaşı ve bileşenleri ne olursa olsun kendini yönetme prosedürlerinin, bireyler için sosyal, mesleki ve iletişim becerilerini öğretmede veya kısıtlayıcı ve tekrarlayan davranış kalıplarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Carr ve diğerleri (2014), OSB tanısı alan öğrencilerin beceri kazanmalarını ve/veya davranışlarını geliştirmelerini amaçlayan kendini yönetmeyi incelenmiştir. Sonuçlar, her yaşta ve yetenek düzeyinden öğrenciler için hem sosyal hem de akademik becerileri artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Aljadef-Abergel ve diğerleri (2015), otizmlili bireyler için kendini yönetme müdahalesinin sosyal geçerlilik ve doğal ortamda (klinik bir ortamın aksine) değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, otizmlili öğrenciler için kendini yönetmenin doğal, klinik ve karma ortamlarda etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, az sayıda çalışma, sosyal geçerliliğin resmi bir değerlendirmesini sağlamıştır. Carr

(2016), kendinin yönetmenin OSB tanısı almış öğrencilerde uygun olmayan davranışları azaltmadaki etkililiğini incelemiştir. Kendini yönetmenin yüksek veya düşük işlevli olarak tanımlanabilecek dört ila 18 yaş arası çocuklar için zorlayıcı davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Davis ve diğerleri (2016), okul ortamlarında OSB gösteren öğrenciler için kendini izlemenin niteliklerini incelemiştir. Otizmliler için çeşitli davranışsal hedefler ve okul ortamlarında güçlü etkilere işaret etmektedir. Uygulama açısından, mevcut analiz, bu müdahalelerin etkilerinin çoğunun dört temel bileşene (örneğin, bir hedef davranışın seçilmesi, hedef davranışın tanımlanması, kendini değerlendirme ve kendini kaydetme) dayandığını bulmuştur. Ek olarak, daha yüksek öğrenci katılım düzeylerinin daha güçlü müdahale etkilerine yol açtığını göstermektedir. Chia ve diğerleri (2018), OSB gösteren öğrencilerde kendini yönetmeyi desteklemek için teknolojinin kullanımını araştıran tek denekli çalışmaları incelenmiştir. Sonuçlar, kendini yönetme müdahaleleri açısından teknoloji kullanımının otizmlilerde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul dışında OSB gösteren öğrencilerde teknoloji kullanımının etkililiğini tespit etmek amacıyla daha titiz çalışmalara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alan yazında kendini yönetmenin kullanıldığı ve etkinlikle ilgilenme davranışına ilişkin OSB gösteren öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiş betimsel analize rastlanmaması mevcut çalışmayı ortaya çıkarmıştır. Konuyla ilişkili çalışmanın amacı, 2000-2022 yılları arasında etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetmeyle ilgili özel eğitim alanında yapılan etkililik araştırmalarının betimsel olarak incelenmesidir. Bu genel amaca yönelik olarak şu sorulara cevaplar aranmıştır: (a) araştırmanın çalışma grubu demografik özellikleri (katılımcı sayısı, yaşı, cinsiyet, tanı ve uygulayıcı kişi) nedir? (b) hangi ortam ya da ortamlarda yürütülmüştür? (c) tek denekli araştırma modellerinden hangisi tercih edilmiştir? (d) hedef davranış/ları nedir? (e) araştırmada kendini yönetme araçlarından hangisi tercih edilmiştir? (f) kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verisi var mıdır? (g) araştırmada etki büyüklüğü hesaplamasıyla ilgili bilgi verilmekte midir? (ı) araştırmanın genel sonuçlarıyla ilgili ne tür bilgiler sunulmuştur?

## 2. Yöntem

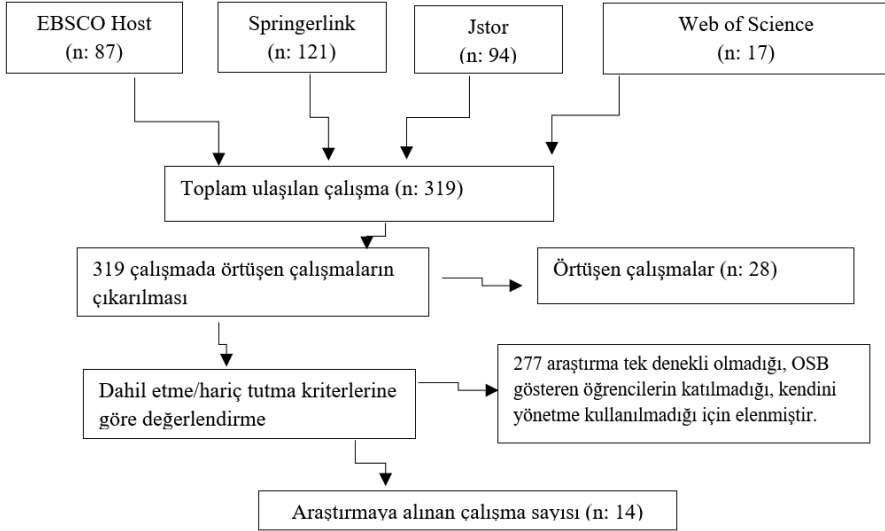
Bu bölümde araştırmanın modeli, tarama sürecinin yürütülmesi, dahil etme/hariç tutma ölçütleri, kapsamlı betimsel analiz ve kodlayıcılar arası güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

## 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada OSB gösteren öğrencilere etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetme uygulamasının kullanımıyla ilgili yürütülen araştırmaların incelemesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir konuyla ilgili soruna cevap bulabilmek amacıyla alanda yayımlanmış çalışmaların kapsamlı bir şekilde taranması, ulaşılan makalelerde dâhil etme/hariç tutma kriterlerini dikkate alarak veri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Burns & Grove, 2018; Moher vd., 2009).

## 2.2. Tarama Sürecinin Yürütülmesi

Bu araştırmada kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve OSB gösteren bireylerin katılımında tek denekli araştırma modeliyle tasarlanan çalışmaların incelenmesi hedeflenmiştir. Ocak 2000 ve Ağustos 2022 tarihleri arasında yürütülen makaleler için EBSCO Host, Springerlink, Jstor ve Web of Science veri tabanlarında İngilizce “self management”, “on-task”, “task engamenet” ve “autism spectrum disorder” anahtar kelimeleri kullanılarak ayrıntılı tarama yürütülmüştür. Tarama sonucunda sırasıyla 87, 121, 94 ve 17 açık erişimde olan toplam 319 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sonrasında örtüşen çalışmalardan sadece biri listeye dahil edilmiştir. Şekil 1’de elektronik veri tabanlarında tespit edilen araştırmaların sayılarıyla birlikte tarama süreci sunulmuştur.



Şekil 1. Alan yazın tarama şeması

### 2.3. Dahil Etme/Hariç Tutma

Araştırmaların dahil edilmesi ve hariç tutulmasını sağlayan kriterler belirlenmiştir: (a) OSB gösteren öğrencilerin araştırmada katılımcı olması, (b) kendini yönetmenin kullanıldığı öğretim uygulamasının tercih edilmesi, (c) hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenmenin bulunması (d) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmesi, (e) elektronik veri tabanlarında araştırmaların tam metinlerine erişiliyor olması ve (f) Ocak 2000 ve Ağustos 2022 tarihleri arasında makalelerin yayımlanması. Araştırma kapsamında hariç tutma ölçütleri de belirlenmiştir: (a) katılımcıların OSB gösteren öğrencilerle yürütülmemesi, (b) tek denekli araştırma modeliyle desenlenmemiş olması, (c) belirlenen tarih aralıkları dışında yayınlanmış olması, (d) makalelerin açık erişim ve tam metin olmaması. Bu kriterleri karşılayan 14 makale inceleme amacıyla betimsel analiz sürecine dahil edilmiştir.

### 2.4. Kapsamlı Betimsel Analiz

Alan yazını incelenmesine yönelik olarak OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılması amacıyla kendini yönetmenin kullanımıyla yürütülen araştırmalarda (a) katılımcıların demografik özellikleri (katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet, tanı), (b) araştırma ortamı, (c) araştırma modeli, (d) hedef davranış, (e) kendini yönetme aracı, (f) kalıcılık, (g) genelleme, (h) sosyal geçerlik, (ı) etki büyüklüğü ve (i) genel sonuçlara göre betimsel analiz süreci yürütülmüştür.

### 2.5. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Araştırma sürecinin ilk basamağı olarak makalelerin tarama sürecinde güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından planlanan elektronik veri tabanlarında anahtar sözcüklerle tarama yapılmıştır. Tespit edilen çalışmalarda kapsamlı incelemeye alınıp alınmayacağına yönelik güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Objektif bir değerlendirme yapabilmek amacıyla belirlenen dahil etme ölçütlerine ilişkin veri kodlama tablosu hazırlanmıştır. Araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından dahil etme ölçütleriyle ilgili tabloda kabul edilen ölçüt için “+” ve uygun olmayan ölçütler için “-” sembollerinden yararlanılarak kodlamalar yapılmıştır. Güvenirlik verisinde araştırmacı ve bir gözlemci tarafından bağımsız gerçekleştirilen kodlamalar arasındaki benzerlikleri incelemiştir. Dahil etme ölçütleri ve betimsel analizine yönelik güvenilirlik hesaplamaları için “Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik verilerinde (a) dahil etme ölçütleri %95 ve (b) betimsel analiz incelemesinde %95 görüş birliği sağlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde 2000-2022 yılları arasında yayımlanan ve OSB gösteren öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışını kazanmasında kendini yönetmenin kullanımıyla ilgili araştırma bulguları sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına (a) demografik özellikler (katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet, tanı, uygulayıcı kişi), (b) yöntemsel özellikler (araştırma ortamı, araştırma modeli, hedef davranış, kendini yönetme aracı, kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik, etki büyüklüğü) ve (c) araştırmanın genel sonuçları başlıkları altında açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Demografik özelliklere yönelik bulgular katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet, tanı ve uygulayıcı kişi alt başlıkları Tablo 1'de özetlenerek sunulmuştur.

Çalışma kapsamında incelenen 14 makalede katılımcı sayıları açısından incelendiğinde toplam 37 öğrencinin takip edildiği belirlenmiştir. Bir katılımcıyla 2 (%14) (Rosenbloom vd., 2016; Wu vd., 2019), iki katılımcıyla 5 (%36) (Beckman vd., 2019; Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020) üç katılımcıyla 3 (%21) (Beaver vd., 2017; Cihak vd., 2010; Legge vd., 2010) ve üçten daha fazla katılımcıyla yürütülen 4 (%29) (Finn vd., 2015; Kolbenshlag & Wunderlich, 2021; Rosenbloom vd., 2019; Xin vd., 2017) araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.



Tablo 1. Demografik özelliklere ilişkin bulgular

Kaynak	Katılımcı sayısı	Yaş	Cinsiyet	Tanı özellikleri	Uygulayıcı
Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017)	3	15-16-17	1 Erkek 2 Kız	OSB	Öğretmen
Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019)	2	10-13	2 Erkek	OSB	Öğretmen
Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010)	3	11-11-15	3 Erkek	YİO	Öğretmen
Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015)	4	8-8-8-9	4 Erkek	OSB	Araştırmacı
Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010)	2	9-10	2 Erkek	OSB	Öğretmen
Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020)	2	8-8	2 Erkek	YİO+DEHB OSB+DEHB	Öğretmen
Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021)	4	9-11-11-11	4 Erkek	OSB	Öğretmen
Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010)	3	13-11-11	3 Erkek	2 OSB 1 SP	Öğretmen
Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019)	2	17-18	2 Erkek	YİO	Öğretmen+ Akran
Romans, S. K., Wills, H. P., Huffman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020)	2	17-15	2 Erkek	OSB+DEHB	Öğretmen
Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016)	1	9	1 Erkek	YİO	Öğretmen
Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019)	4	17-10-13-11	4 Erkek	OSB	Öğretmen
Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019)	1	10	1 Erkek	OSB	Öğretmen
Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017)	4	12-10-10-11	1 Erkek 3 Kız	OSB	Öğretmen

**OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, YİO: Yüksek İşlevli Otizm, DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, SP: Serebral Palsi**

Tablo 1’de sunulan 14 çalışmada toplam 37 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin yaş ortalaması 11.7’dir. Araştırmaların tamamında OSB gösteren öğrencilerin 8-18 yaşları arasında olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde araştırmalarda 32 (%86) erkek ve 5 (%14) kız öğrenci tespit edilmiştir. Sadece iki çalışmada kız öğrencinin dahil edildiği görülmektedir (Beaver vd., 2017; Xin vd., 2017).

Araştırmalarda katılımcıların tanı özelliklerine yönelik çeşitli bilgiler sunulmuştur. Araştırmalar incelendiğinde 9 makalede toplam 26 katılımcının (%70) OSB tanısı aldığı görülmektedir. Diğer üç makalede 6 katılımcının (%16) YİO, bir makalede bir katılımcının SP (Legge vd., 2010), bir makalede bir katılımcının YİO+DEHB (Imasaka vd., 2020) ve yine bir makalede iki katılımcının OSB+DEHB (Legge vd., 2010) tanısı aldığı tespit edilmiştir.

Detaylı bir şekilde incelenen makalelerin sadece bir tanesinde (Finn vd., 2015) uygulayıcı olarak araştırmacının kendisinin, bir çalışmada (Roberts vd., 2019) öğretmen ve akranın birlikte uygulayıcı olarak görev aldığı görülmektedir. Diğer 12 çalışmanın tamamında öğretmenlerin uygulamayı yürüttüğü belirlenmiştir.

### 3.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Yöntemsel özelliklere yönelik analiz bulguları ortam, araştırma modeli, hedef davranış, kendini yönetme aracı, kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik ve etki büyüklüğü olmak üzere sekiz farklı kategoride incelenmiştir. Bulgulara yönelik ayrıntılar Tablo 2’de sunulmuştur.

*Tablo 2. Yöntemsel özelliklere ilişkin bulgular*

Kaynak	Ortam	Araştırma modeli	Hedef davranış	KY aracı	Kalıcılık/ Genelleme	Sosyal geçerlik	Etki büyüklüğü
Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017)	Özel okul	DUM	Etkinlikle ilgilenme etkinliği tamamlama	Teknoloji tabanlı	+/+	+	-
Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019)	Genel eğitim	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Akademik başarı	Teknoloji tabanlı	-/-	-	-
Cihak, D. E., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010)	Genel eğitim	ABAB	Akademik katılım	Teknoloji tabanlı	-/+	+	-
Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015)	Özel eğitim sınıfı	ÇB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	+/-	-	Çok etkili (n=3) Etkisiz (n=1)

Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010)	Genel eğitim	ÇB	Etkinlikle ilgilenme Akademik başarı	Kağıt-kalem tabanlı	-/-	+	-
Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020)	Genel eğitim	ÇB	Etkinlikle ilgilenme Yönerge takip etme	Kağıt-kalem tabanlı	+/-	+	Çok etkili (n=2)
Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021)	Özel eğitim sınıfı	ÇB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	+/+	-	-
Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010)	Özel eğitim sınıfı	ÇB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	+/-	-	-
Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019)	Genel eğitim	ABAB	Akademik katılım	Kağıt-kalem tabanlı	-/-	+	Etkili (n=1) Etkisiz (n=1)
Romans, S. K., Wills, H. P., Huffman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020)	Özel eğitim sınıfı	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Akademik başarı	Teknoloji tabanlı	-/-	+	-
Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016)	Genel eğitim	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Uygun olmayan davranış	Teknoloji tabanlı	-/-	+	-
Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019)	Özel eğitim okulu	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Uygun olmayan davranış Etkinliği tamamlama	Teknoloji tabanlı	+/-	+	-
Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. E., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019)	Genel eğitim	ABCBC Tersine çevirme	Etkinlikle ilgilenme Uygun olmayan davranış	Kağıt-kalem tabanlı	-/-	+	Etkili (n=1)
Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017)	Özel eğitim sınıfı	ABAB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	-/-	+	Çok etkili (n=4)

*DUM: Dönüştürümlü Uygulamalar Modeli, ÇB: Çoklu Başlama*

İnceleme kapsamına alınan çalışmaların tamamı okul ortamında yürütülmüştür. 14 çalışmanın yarısı (%50) genel eğitim sınıfında (Beckman vd., 2019; Cihak vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020; Rosenbloom vd., 2016; Wu vd., 2019), beş çalışma (%37) özel eğitim sınıfında (Finn vd., 2015; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010; Xin vd., 2017), bir çalışma (%6) özel okulda (Beaver vd., 2017) ve bir çalışma (%6) özel eğitim okulunda (Rosenbloom, vd., 2019) yürütüldüğu bildirilmiştir.

Analiz edilen 14 araştırmanın yarısı (%50) ABAB modeliyle desenlendiği tespit edilmiştir (Beckman vd., 2019; Cihak vd., 2010; Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020; Rosenbloom vd., 2016; Rosenbloom, vd., 2019; Xin vd., 2017). Beş çalışmanın (%36) oklu başlama modeliyle (Finn vd., 2015; Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010), bir çalışmanın (%7) dönüşümlü uygulamalar modeliyle (Beaver vd., 2017) ve bir çalışmanın (%7) ABCBC modeliyle (Wu vd., 2019) tamamlandığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda bağımlı değişken olarak etkinlikle ilgilenme/akademik katılım dahil etme kriteri olarak belirlenmiştir. Ancak bu hedef davranışla birlikte üç çalışmada uygun olmayan davranışlar (Rosenbloom vd., 2016; Rosenbloom vd., 2019; Wu vd., 2019), yine üç çalışmada akademik başarı (Beckman vd., 2019; Holifield vd., 2010; Romans vd., 2020) ve iki çalışmada ise etkinliği tamamlama (Beaver vd., 2017; Rosenbloom vd., 2019) becerilerinin seçildiği görülmektedir.

Kendini yönetme bileşenleri kullanılarak gerçekleştirilen 14 çalışma incelendiğinde 10 makalede (%71) teknoloji tabanlı araçların kullanıldığı bildirilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 4 çalışmada (%29) kâğıt-kalem tabanlı kendini yönetme aracının tercih edildiği görülmektedir (Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Wu vd., 2019).

Araştırmalar incelendiğinde 6 çalışmada (%43) kalıcılık verisinin toplandığı (Beaver vd., 2017; Finn vd., 2015; Imasaka vd., 2020; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010; Rosenbloom, vd., 2019) sekiz çalışmada (%57) kalıcılık verisiyle ilgili herhangi bir bilginin verilmediği belirlenmiştir (Beckman vd., 2019; Cihak vd., 2010; Holifield vd., 2010; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020; Rosenbloom vd., 2016; Wu vd., 2019; Xin vd., 2017).

İncelemeye dahil edilen araştırmaların sadece üçünde (%21) genelleme verisiyle ilgili bilgilerin verildiği tespit edilmiştir (Beaver vd., 2017; Cihak vd., 2010; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021). Bunun yanı sıra Tablo 2

incelendiğinde 11 çalışmada (%79) genelleme verisinin toplanmadığı görülmektedir.

İncelemeye dahil edilen makalelerde 10 çalışmada (%71) sosyal geçerlik verisi sunulurken sadece dört çalışmada (%29) sosyal geçerlik verisinin toplanmadığına yönelik bilgiye ulaşılmıştır (Beckman vd., 2019; Finn vd., 2015; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010).

Çalışma kapsamına alınan 14 araştırmanın beşinde etki büyüklüğü hesaplamalarının yapıldığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Finn vd., 2015; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Wu vd., 2019; Xin vd., 2017). Diğer dokuz çalışmada etki büyüklüğü hesaplamasına yönelik bir bilgiye ulaşılmamıştır.

### 3.3. Genel Sonuca İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 14 araştırmanın tamamında kendini yönetme bileşenlerinin etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Sadece bir çalışmada etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında OSB gösteren öğrenciye ek bir destek gerektiği belirtilmiştir (Kolbenschlag & Wunderlich, 2021). Başka bir çalışmada OSB gösteren dört öğrenciden ikisinde etkinlikle ilgilenme davranışında kendini yönetmeyle ilgili işlevsel ilişki tespit edilirken iki öğrencide değişken sonuçlar elde edildiği vurgulanmıştır (Rosenbloom vd. 2019). Bulgulara yönelik ayrıntılar Tablo 3'te sunulmuştur.

*Tablo 3. Sonuçlara ilişkin bulgular*

Kaynak	Genel sonuç
Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017)	Hem kendini pekiştirmenin hem de öğretmen tarafından sağlanan pekiştirmenin yüksek düzeyde etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışını artırdığı bildirilmiştir.
Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019)	Uygulamanın OSB gösteren öğrenciler için etkinlikle ilgilenme davranışını artırmada etkili olduğu gösterilmiştir.
Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010)	Müdahalenin uygulanmasıyla tüm öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışında artış ve öğretmen taleplerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.
Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015)	Kendini izlemeye yönelik kullanılan teknoloji tabanlı aracın katılımcıların tamamında etkinlikle ilgilenme davranışına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.
Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010)	Kendini izleme prosedürünün her iki öğrencide etkinlikle ilgilenme davranışına ve akademik başarıya katkı sağladığı belirtilmiştir.
Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020)	Kendini yönetme uygulamasının her iki öğrenci için uyum ve etkinlikle ilgilenme davranışını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021)	Uygulamanın kullanılmasıyla üç öğrenciden ikisinde, etkinlikle ilgilenme davranışında ve doğru kayıt yapılmasında artış olduğuna, üçüncü öğrencide ise etkinlikle ilgilenme davranışında ek bir destek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010)	Etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde teknoloji tabanlı kendini izlemenin işlevsel bir ilişkisi ortaya çıkartılmıştır. Üç öğrencinin tamamında kendini izleme müdahalesinin başlatılmasıyla etkinlikle ilgilenme davranışında ani ve önemli artışlar görüldüğü vurgulanmıştır.
Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019)	Her iki öğrenci için kendini yönetme ve aktan öğretimi ile akademik katılım arasında orta düzey nedensel bir ilişki kurulmuştur.
Romans, S. K., Wills, H. P., Huffiman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020)	Teknoloji tabanlı kendini izleme uygulamasının etkinlikle ilgilenme ve akademik başarı davranışlarında ani artışlar ortaya çıkarttığı tespit edilmiştir.
Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016)	OSB gösteren bir öğrencide teknoloji tabanlı bir uygulamanın kullanımıyla etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış ve uygun olmayan davranışlarda ise eşzamanlı düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffiman, J. M., & Mason, B. A. (2019)	OSB gösteren dört öğrencide, teknoloji tabanlı kendini yönetme müdahalesi iki öğrencide hem etkinlikle ilgilenme hem de etkinliği tamamlama davranışlarında işlevsel ilişki belirlendi. Bir öğrenci için uygun olmayan davranışlarda azalma diğer öğrencide daha değişken sonuçlar gösterdiği ifade edilmiştir.
Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019)	Kapsayıcı ortamda sınıf çaplı kendini yönetmenini öğrencinin etkinlikle ilgilenme davranışlarını artırdığı, uygun olmayan davranışları ise azalttığı bildirilmiştir.
Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017)	OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışını artırmada teknoloji tabanlı bir uygulamanın etkili olduğu gösterilmiştir.

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut çalışmada OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılması amacıyla kendini yönetme hakkındaki araştırmaların betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Konuyla ilgili 2000-2022 yılları arasında alan yazında yayımlanan ve dâhil etme kriterlerini karşılayan toplam 14 araştırma çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamındaki araştırma bulguları incelendiğinde, OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetmenin özellikle okul döneminde (8-18 yaş arası) kullanıldığı tespit edilmiştir. Uygulama ortamı olarak genellikle genel eğitim ve özel eğitim sınıflarının tercih edildiği, kendini yönetme aracı olarak teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlandığı, kazandırılmaya çalışılan etkinlikle ilgilenme davranışına yönelik kalıcılık, genelleme ve etki büyüklüğü hakkında düşük düzeyde veri toplandığı ancak sosyal geçerlik hakkında daha

yaygın veri toplandığı belirlenmiştir. Araştırmaların tamamında kendini yönetmenin etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların alan yazındaki konuyla ilişkili araştırmalarda farklılaşan sonuçları bulunmaktadır (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr, 2016; Carr vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007).

İncelenen makalelerde OSB gösteren öğrenci sayılarına bakıldığında üç ve daha fazla katılımcının yer aldığı araştırma sayısının çoğunlukta ( $n=7$ ) olduğu görülmektedir. Ayrıca iki katılımcının dahil edildiği makaleler ( $n=5$ ) bulunmaktadır. İncelenen araştırmalardaki toplam katılımcı sayısının ortalamasına bakıldığında 2.6 öğrenci şeklinde ifade etmek mümkündür. Aljadeff-Abergel ve diğerleri (2015) ile Chia ve diğerleri (2018) tarafından OSB gösteren öğrencilerin katılımıyla yapılan derleme çalışmalarında katılımcı sayı ortalamasının 2.5 ve 2.6 olarak tespit edildiğinde mevcut çalışma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak alan yazında yapılan benzer derleme çalışmalarında ifade edilen öğrenci sayısı ortalamasının altında (1.15/2.25) ve üstünde (3.00) olduğu görülmektedir (Carr, 2016; Carr vd., 2014; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007). Tek denekli araştırma modellerinde iç geçerlik özelliğini etkileyen faktörlerden biri katılımcı sayılarında kayıp yaşanmasıdır. Araştırma modellerinde deneysel kontrolü sağlamak amacıyla en iki katılımcıdan daha fazla kişinin bulundurulması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca doğrudan yenileme yapılabilmesi için en az üç katılımcının araştırma grubunda yer alması gerektiğinin öneminden bahsedilmektedir (Tekin-İftar, 2018a). Bu açıdan değerlendirildiğinde katılımcı kaybının yaşanmasında araştırmanın iç geçerlik özelliğini tehlikeye düşürecek durumlar için önlem alınması gerektiği vurgulanmalıdır.

Araştırma kapsamındaki 14 çalışma için dahil edilen 36 OSB gösteren öğrencinin yaş ortalamasına bakıldığında 11.7 ve tamamının 8-18 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu açıdan araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren sonuçlara ulaşmak mümkündür (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr vd., 2014; Chia vd., 2018). Katılımcıların okul çağından seçilmesinin nedeni olarak OSB gösteren öğrencilerin yaygın ve kolay ulaşılabilir olmasıyla açıklanabilir. Araştırmalarda hedef davranışın etkinlikle ilgili olması genellikle okul çağı öğrencileri arasından seçilmesinin önemli nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Araştırma bulgusunda dikkat çeken bir durumda okul öncesi ve okul çağı sonrası OSB gösteren bireylerin katılımcı olarak araştırmalarda yer almamasıdır. Ancak çeşitli derleme çalışmalarında bu iki gruptan OSB gösteren bireyin katılımcı olarak yer aldığı da görülmektedir (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr, 2016; Carr, vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007). Mevcut çalışmada büyük oranda okul çağındaki



katılımcılara yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak okulöncesi öğrencileri için kendini yönetmenin etkisini incelemek amacıyla daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Lee, vd., 2007). Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmada OSB gösteren okul öncesi öğrencileriyle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Kendini yönetme bileşenlerinin özel gereksinimli bireyler arasında okulöncesi dönemde (5-6 yaş) kullanımının sınırlı düzeyde olduğu da vurgulanmaktadır (Busacca vd., 2015; Sönmez, 2012; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011). Bu durumda araştırmacılar tarafından kendini yönetme bileşenlerinin okul öncesi ve okul dönemi sonrasında sınırlı, okul çağı döneminde ise yaygın bir şekilde kullanılmasıyla açıklanabilir. Kendini yönetmenin küçük yaş çocukları üzerindeki fonksiyonunu açıklamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ancak büyük yaş bireylerde kullanılması lehine bir destek olduğu görülmektedir (Lee vd., 2007). Kendini yönetme bileşenlerinin tüm öğrenciler için aynı şekilde kullanılamayacağı ve araştırmaların planlanması amacıyla literatüre bakılması gerektiği belirtilmektedir (Briesch vd., 2019).

Tespit edilen makalelerde katılımcıların cinsiyeti açısından büyük bir çoğunluğunun (%86) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmalarda erkeklerin kızlara göre daha yaygın bir şekilde katılımcı olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu alan yazında yapılmış olan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Aljadef-Abergel vd., 2015; Carr, 2016; Carr vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007). OSB ile ilgili çalışmalarda erkekler öğrencilerin müdahale grubunun çoğunluğunu temsil etmektedir. Çeşitli kaynaklarda erkeklerin kızlara oranla otizm görülme sıklığı 4-5 kat daha fazladır (A Parent's Handbook, 2013; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2007; Fischbach & Lord, 2010). Bunun yanı sıra erkek cinsiyetinin kızlara oranla daha fazla karşılaştığıyla ilgili diğer yetersizlik gruplarına (Ör., zihinsel yetersizlik, DEHB) ulaşılmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2019; Scitutto vd., 2004). Kendini yönetmenin etkilerini cinsiyete dayalı olarak değerlendiren önceki sonuçlarla da benzerdir (Briesch & Chafouleas 2009).

Araştırmalarda tanı özellikleri açısından katılımcıların çoğunlukla OSB tanısıyla (%70) yer aldığı, ikinci olarak YİO tanısıyla (%16) katılımcıların bulunduğu, OSB dışında tanı alan sadece bir katılımcının çalışmaya dahil edildiği belirlenmiştir. Son olarak OSB tanısına DEHB eşlik eden üç katılımcı (%8) araştırma grubunda bulunmaktadır. Seçilen makalelerde dahil etme kriteri olarak OSB gösteren öğrencilerin bildirilmesi katılımcı grubun oluşturulmasını sağlamaktadır. Tanı özelliklerinin sınıflandırılmasında OSB gösteren öğrencilerin yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir (Chia vd., 2018). Alan yazındaki araştırma bulguları incelendiğinde mevcut çalışmada



olduğu gibi OSB ve YİO tanısı alan bireylerin sınıflandırıldığı ancak YİO bireylerin yoğunlukta katılım sağladığı görülmektedir (Carr vd., 2014; Carr, 2016). Özel gereksinimli farklı grupların (Ör., özel öğrenme güçlüğü, gelişimsel yetersizlik, DEHB, OSB) katılımcı olarak seçildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Briesch & Chafouleas, 2009; Briesch vd., 2019; Busacca vd., 2015; Harchik vd., 1992; McDougall vd., 2017).

İncelenen makalelerin tamamına yakını uygulama sürecinde öğretmen grubu tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Sadece bir çalışmada araştırmacının kendisi tarafından uygulamanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmaların uygulama süreçlerinin okul ortamlarında yürütülmesiyle ilişkili olarak öğretmenlerin uygulayıcı olarak seçilmesi doğal bir sonuç olarak görmek mümkündür. Bu durumda öğretmenler tarafından uygulamanın yürütülmesi mesleki gelişim açısından kendilerine katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Araştırma bulgusuyla ilgili sadece bir çalışmada öğretmen ve akran uygulayıcı olarak öğretimi yürütmüştür. Dolayısıyla akran öğretime dayalı uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiği dikkate alınmalıdır. OSB gösteren öğrencilerin katılımıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda uygulayıcı grupla ilgili detaylı bilgilere ulaşılamamıştır. Kendini yönetme konusuyla ilgili ancak farklı özel gereksinimli bireylerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalarda az sayıda öğretmenin uygulayıcı olarak görevlendirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda genellikle araştırmacı, terapist ya da lisansüstü öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği ifade edilmelidir (Briesch & Chafouleas, 2009; Harchik vd., 1992; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011).

Araştırmalar incelendiğinde uygulamaların neredeyse tamamının genel eğitim ve özel eğitim sınıfında yürütüldüğü görülmektedir. Özel eğitim sınıflarının genel eğitim okulları bünyesinde yer aldığı düşünüldüğünde OSB gösteren öğrencilerle kendini yönetmenin çoğunlukla genel eğitim okullarında gerçekleştirilmesi dikkat çekicidir. Araştırmalarda hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenme davranışı (ders katılım) okul ortamıyla ilişki kurulmuş olması bu ortamların tercih edilme nedenleri arasında olabilir. Ayrıca etkinlikle ilgilenmenin doğal ortamlarda takip edilmesi açısından araştırmacıların tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Araştırmaların doğal ortamlarda gerçekleştirilmiş olması çalışmaların güçlü yanını oluşturmaktadır. Alan yazında OSB gösteren öğrencilerle ilgili kendini yönetmeyi konu alan çeşitli çalışmalarda ortamlara ilişkin farklılaşan bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak genel eğitim okul ve sınıflarında öncelikle tercih edilen ve mevcut çalışmayla benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Chia vd., 2018; Lee vd., 2007). Diğer konu ise araştırmalarda kendini yönetmenin ev, klinik, sosyal ve karma ortamlarda etkisinin takip edilmesidir (Aljadef-Abergel

vd., 2015; Carr, 2016; Chia vd., 2018; Lee vd., 2007). Farklı ortamlarda kendini yönetmenin hedef davranışlar üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Kendini yönetmenin genel eğitim, özel eğitim, sosyal ortamlar, klinik, hastane gibi ortamlarda etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda etkili olduğunu göstermesi ve istatistiksel analiz sonuçlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmaması dikkate alınması gereken bir sonuçtur (Carr vd., 2014; Davis vd., 2016).

Kendini yönetmenin etkinlikle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden ABAB ve çoklu başlama modelleriyle desenlenen araştırmalar kullanıldığı tespit edilmiştir. ABAB modelinin bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi araştıran güçlü bir model olması, çoklu başlama ve çoklu yoklama modellerinde ise uygulamaların geri çekilmesine gerek duyulmaması önemli yararları arasında gösterilmektedir (Tekin-İftar, 2018b). Bu noktalar belirtilen modellerin tercih edilmesinin önemli gerekçeleri arasında gösterilebilir. Ancak her modelin kendine özgü sınırlılıkları da bulunmaktadır. OSB gösteren öğrenciler için kendini yönetme müdahalelerini değerlendirmek amacıyla çoklu başlama ve çoklu yoklama modellerinin yaygın olarak kullanıldığı gözlenmektedir (Chia vd., 2018; Lee vd., 2007; Southall vd., 2011). Alan yazında çeşitli derleme ve meta analiz çalışmalarında kendini yönetmenin etkililiğini belirlemek üzere genellikle çoklu başlama modellerinin kullanıldığı, çoklu yoklama modellerinin ise bazı araştırmalarda tercih edilmiştir (Busacca vd., 2015; McDougall vd., 2017; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011). Tek denekli araştırma modelleri kullanılarak, bir birey için hedeflenen bir davranış detaylı şekilde araştırılabileceği ve bilimsel açıdan geçerli bir sonuca ulaşılabileceği belirtilmektedir (Blampied, 1999). Kendini yönetme uygulamasının etkinlikle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda tek denekli araştırma modelleri aracılığıyla bilimsel açıdan önemli sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmalarda dahil etme kriteri olarak etkinlikle ilgilenme hedef davranışı seçildiği belirtilmelidir. Ancak bazı çalışmalarda etkinlikle ilgilenmenin dışında artırılmak (akademik başarı ve etkinliği tamamlama) veya azaltılmak istenen davranışların incelendiği belirlenmiştir. Kendini yönetmenin OSB gösteren öğrencilerde özellikle artırılmak istenen davranışlar üzerinde etkisinin incelendiği ancak uygun olmayan davranışları konu alan çalışmaların yer aldığı belirtilmemiştir. Chia ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada etkinlikle ilgilenme davranış düzeyinin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak kendini yönetmenin sadece azaltılmak istenen davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği de görülmektedir (Carr, 2016). Kendini yönetmenin OSB gösteren bireylerde arttırılmak istenen

veya azaltılmak istenen hedef davranışları konu alan çeşitli çalışmalar tespit edilmiştir (Carr, 2016; Davis vd., 2016; Southall vd., 2011). Genel olarak OSB gösteren öğrenciler arasında uygun davranışların arttırılmasında kendini yönetme müdahalelerinin etkililiğine yönelik destek sağlanmaktadır (Lee, 2007). Buna karşın azaltılmak istenen hedef davranışlar için kendini yönetmenin kullanılmasına yer verilmesi gerektiği ifade edilmelidir. Birçok öğretim sürecindeki gibi kendini yönetmenin tüm bireyler için uygun olduğu ifade edilmemektedir. Genel sonuçlara bakıldığında, birçok OSB gösteren öğrencinin davranışları üzerinde kendini yönetme geçerli ve uygun bir öğretim seçeneği sunmaktadır (Lee, 2007).

Kendini yönetme hakkında incelenen makalelerde genel olarak teknoloji tabanlı araçların OSB gösteren öğrencilerin öğretim süreçlerinde tercih edilmiştir. Bu anlamda çeşitli çalışmalarla tutarlı sonuçlara ulaşıldığı gözlenmektedir. Öğrenci davranışlarında, teknoloji tabanlı kendini yönetme bileşenlerinin kullanımıyla etkinlik ile ilgilenme davranışı arasında işlevsel ilişkiye ulaşılmıştır (Beckman vd., 2019; Chia vd., 2018; Markelz vd., 2019; Rosenbloom vd., 2019). Günümüzde teknolojiye gelişme ve ilerlemelerin birçok alana uyarlanmasına paralel olarak kendini yönetmenin kullanımında teknoloji tabanlı araçların tercih edildiği belirtilmelidir. Araştırmacılar uzun zamandır kendini yönetme bileşenlerini araştırmaya devam etmektedir. Bu yönde teknoloji gerektiren cihazlar yeni düzenlemeler geliştirmek amacıyla etkili hale getirilmektedir (McDougall vd., 2017). Teknoloji gelişmeye devam ettikçe, teknoloji tabanlı cihazların kullanımı yaygın hale gelmekle kalmadı aynı zamanda işlevsel özelliği sosyal olarak kabul edilmektedir. Bilgisayar teknolojilerinden mobil cihazlara geçiş olduğu, farklı yaş ve beceri düzeyindeki bireylere günlük etkinlikleri tamamlaması konusunda yardım sağladığı belirtilmektedir. Örneğin randevuları planlamak, bilgileri kaydetmek veya depolamak amacıyla akıllı telefonlar kullanılmaktadır. Bu tür beceriler, kendini yönetmenin kullanılabilirliğini ve taşınabilirliğini artırarak stratejilerin tercih edilmesine yardımcı olmaktadır (Chia vd., 2018; Reinecke vd., 2018). Son olarak teknoloji tabanlı asistanlar bir öğretmen veya bakıcı aracılığıyla OSB gösteren bir kişiyi yönlendirmek için kullanılabilen ve yetişkinin yönlendirmesi olmadan kullanıcılar tarafından bağımsız takip edilebilmektedir (Mechling & Savidge, 2011).

Tespit edilen makalelerde kalıcılık hakkında altı araştırmada veri toplandığı belirlenmiştir. OSB gösteren öğrenciler tarafından etkinlik ile ilgilenme davranışının öğretim sürecinden sonraki kalıcılık verileriyle ilgili sınırlı sayıda araştırmada bilgi sunulduğu görülmektedir. Bu bulgu konuyla ilgili yapılmış olan bazı araştırma sonuçlarından farklılaşmaktadır. Çeşitli derleme ve meta analiz çalışmalarında mevcut araştırma bulgusundan

daha fazla sayıdaki araştırmada (%50-%70) kalıcılıkla ilgili veriye ulaşıldığı görülmektedir (Carr, 2016; Carr vd., 2018; Chia vd., 2018; Lee vd., 2007). Kendini yönetme uygulamasının kanıt temelli uygulamalar arasında sunulması konuyla ilgili yapılacak farklı araştırmalarda kalıcılık verilerinin yaygın bir şekilde toplanması gerektiğini göstermektedir. Bir uygulamada kalıcılık aşamasının yürütülmesi sosyal geçerlik boyutuna da katkı sağlayabilmektedir. Öğretim aşamasından sonra yürütülen değerlendirmeler öğrenmelerin devam ettiğini gösterebilmektedir (Kennedy, 2005; Vuran & Sönmez, 2008).

İncelemeye alınan çalışmalarda genelleme verilerinin makalelerin büyük bir çoğunluğunda yer verilmemesi ciddiye alınması gereken bir durumdur. Genellemeye ilişkin bilgilerin toplanmıyor olması kendini yönetme uygulamasının farklı ortam, kişi ya da materyallerde ortaya çıkan davranış sonuçları hakkında bilgiye ulaşılmaması anlamına gelebilmektedir. Bu sonuçlar ile benzer noktaları olan derleme ya da meta analiz çalışmaları bulgularına ulaşılmaktadır (Carr vd., 2014; Chia vd., 2018). Genellemenin dikkate alınmaması bir sınırlılık olarak belirtildiği ve uygun şartlar sağlanarak genelleme düzeyine bakılması gerektiği belirtilmektedir (Hampshire vd., 2011; Roberts vd., 2019). Ancak genelleme verilerinin orta ve yüksek düzeyde toplandığına ilişkin araştırma sonuçları da sunulmaktadır (Carr, 2016; Lee vd., 2007). Southall & Gast, (2011) OSB gösteren öğrencilerde hedef davranışların bağımsızlığı ve becerilerin genellenmesini artırmaya yönelik bir müdahale olarak kendini yönetmenin sorgulanması nedeniyle sınırlılık göstermektedir. Burada kendini yönetme paketinin çeşitli bileşenlerini kontrol etmenin zorluğundan bahsedilmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar uzun yıllardır devam eden çalışmaların kendini yönetmeyi davranışlar üzerinde bağımsızlığı artırma, davranış değiştirme ve genellemede etkili olduğunu vurgulamaktadır (Newman vd., 1997; Reinecke vd., 2018).

Araştırma kapsamında sosyal geçerlik verisiyle ilgili bulgulara genellikle ulaşıyor olması bu açıdan önemli görülmektedir. Kendini yönetme ve OSB gösteren bireyleri kapsayan çalışmalarda bu bulguyla ilgili farklı sonuçlara ulaşılmaktadır (Aljadef-Abergel vd., 2015; Chia vd., 2018; Southall & Gast, 2011). Ancak incelenen makaleler aracılığıyla sosyal geçerlik verilerinin toplanmasının araştırmaların niteliğini artıran bir unsur olduğu üzerinde durulmaktadır (Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011). Bazı davranış analistleri, sosyal geçerlik bileşenleri olarak uygulamanın kabul edilebilirliği, uygulanabilirliği ve etkililiği üzerinde durmaktadır. Araştırmacılar müdahalenin gerçekten sosyal olarak önemli bir sorunu hedef alması anlamında uygulanıp uygulanmadığına yönelik bilgiler elde edebilirler (Aljadef-Abergel vd., 2015). Sosyal geçerlilik verileri, kendini yönetmenin

sağladığı bireyselleştirilmiş özelliği ve sonuçları desteklemektedir. Öğretmenler ve ebeveynler, kendini yönetmeyi uygun şekilde uyguladığında ve öğrenci ihtiyaçlarına göre bireyselleştirildiğinde, en az kısıtlayıcı ortamda etkili bir müdahale stratejisi olabileceğini de belirtmektedir (Southall & Gast, 2011).

Araştırma kapsamında OSB gösteren bireyler için seçilen etkinlikle ilgilenme hedef davranışı üzerinde kendini yönetmenin etkili olduğunu gösteren sonuçlar tespit edilmiştir. Çeşitli meta analiz ve derleme çalışmalarında, kendini yönetme ve bileşenlerinin OSB gösteren öğrencilere beceri kazandırmada, davranışları artırmada vada kontrol etmede etkili olduğunu bildiren sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Carr vd., 2014; Carr 2016; Carr ve ark. 2014; Lee ve ark. 2007; Southall & Gast, 2011). Davis ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada özellikle OSB alanıyla ilişkili araştırma sonuçları etkinlikle ilgilenme (katılım) davranışlarında olumlu etkiyi bildirmektedir. Ek olarak çeşitli bileşenlerin etkililiğine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğu yönünde öneriler getirilmektedir. Klinisyenler, öğretmenler ve ebeveynlerin çeşitli alanlarda (klinik, toplum, sınıf ve ev ortamlarında), OSB gösteren 3-25 yaş arası bireyler için kendini yönetme bileşenlerini uygulamasıyla ilgili olumlu sonuçlara ulaşabileceklerini ifade etmektedir (Carr vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016).

Araştırma sürecine dâhil edilen bütün makalelerde katılımcı özellikleri, ortam, model, hedef davranış, kendini yönetme aracı, genelleme, kalıcılık, sosyal geçerlik, etki büyüklüğü ve sonuçlar yönünden analiz edilerek incelenmiştir. Özellikle okul çağındaki OSB gösteren öğrencilere çeşitli alanlardaki etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında etkili olduğu gösterilmektedir. Uygulayıcı açısından öğretmenlerin yer alması oldukça önemli bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. Kendini yönetme aracı tercihinde ise teknoloji temelli uygulamaların daha yaygın bir şekilde kullanıldığını vurgulamalıdır. Uzmanlar, öğretmenler ve özellikle ebeveynler aracılığıyla kendini yönetme uygulamasının etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde daha geniş yaş aralığında (okul öncesi ve okul çağı sonrası) ye aralan OSB gösteren bireylere okul ortamları dışında da kazandırılması gerektiği görülmektedir. Özellikteki OSB gösteren öğrenciler için seçilecek etkinlikle ilgilenme davranışı için farklı ortam, yaş aralığı ya da kendini yönetme kullanım araçlarıyla ilgili karşılaştırmalı araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır

Birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada yer alan bazı sınırlıklar bulunmaktadır: a) araştırma kapsamındaki çalışmaların 2000-2022 yılları

arasında sınırlandırılmış olması, b) ayrıntılı inceleme kapsamına dahil edilmiş olan değişkenler, c) tek denekli araştırma modellerinin kullanılması ve d) araştırmanın yürütülmesinde tercih edilen yöntemle ilgili sınırlılıklar belirtilmelidir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilerek şu önerilere yer verilmektedir: a) inceleme kapsamına alınan değişkenler üzerinde değişiklik yapılarak araştırma yenilenebilir, b) dahil etme ve hariç tutma ölçütleri yeniden düzenlenerek değerlendirme kapsamı genişletilebilir, c) çalışma sonuçları açısından etki büyüklüğü yöntemi ve sonuçlarıyla ilgili değerlendirme yapılabilir, d) OSB gösteren bireylerin özellikleri (destek gereksinimi, tanı ölçütleri vb.) yönünde karşılaştırma çalışmaları düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- A Parent's Handbook: Your Guide to Autism Programs. (2013). Ministry of children and family development. <https://www.readkong.com/page/your-guide-to-autism-programs-7094580> (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2019). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. Erişim adresi: <https://www.aile.gov.tr/media/9085/buelten-haziran2019-son.pdf> adresinden 0409.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Aljadeff-Abergel, E., Schenk, Y., Walmsley, C., Peterson, S. M., Frieder, J. E., & Acker, N. (2015). The effectiveness of self-management interventions for children with autism-A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 18*, 34-50.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- \*Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017). Self-reinforcement compared to teacher-delivered reinforcement during activity schedules on the iPod touch. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 52*(4), 393-404.
- \*Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019). Improving behavioral and academic outcomes for students with autism spectrum disorder: Testing an app-based self-monitoring intervention. *Education and Treatment of Children, 42*(2), 225-244. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0011>
- Blampied, N. M. (1999). A legacy neglected: Restating the case for singlecase research in cognitive-behaviour therapy. *Behaviour Change, 16*, 89-104.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6).
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly, 24*(2), 106.
- Briesch, A. M., Daniels, B., & Beneville, M. (2019). Unpacking the term "self-management": Understanding intervention applications within the school-based literature. *Journal of Behavioral Education, 28*(1), 54-77.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2010). Understanding nursing research-eBook: Building an evidence-based practice (5. edition). Elsevier Health Sciences.
- Busacca, M. L., Anderson, A., & Moore, D. W. (2015). Self-management for primary school students demonstrating problem behavior in regular classrooms: Evidence review of single-case design research. *Journal of Behavioral Education, 24*(4), 373-401.



- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children, 81*(1), 28-44.
- Carr, M. E. (2016). Self-management of challenging behaviours associated with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Australian Psychologist, 51*(4), 316-333.
- Centers for Disease Control and Prevention (2021). Prevalence of the Autism Spectrum Disorders (ASDs) in multiple areas of the United States, 2000 and 2002. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/Autism-CommunityReport.pdf> (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- \*Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 136-149*.
- Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders in* (3th ed., pp.223- 246). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Chia, G. L. C., Anderson, A., & McLean, L. A. (2018). Use of technology to support self-management in individuals with autism: Systematic review. *Review Journal of Autism and developmental disorders, 5*, 142-155.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Self-management. In *Applied Behavior Analysis* (2nd ed., pp. 575–612). Pearson Education, Inc.
- Dalton, T., Martella, R. C., & Marchand-Martella, N. E. (1999). The effects of a self-management program in reducing off-task behavior. *Journal of Behavioral Education, 9*(3), 157-176.
- Davis, J. L., Mason, B. A., Davis, H. S., Mason, R. A., & Crutchfield, S. A. (2016). Self-monitoring interventions for students with ASD: A meta-analysis of school-based research. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 3*, 196-208.
- Doggett, R. A., Krasno, A. M., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2013). Acquisition of multiple questions in the context of social conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(9), 2015-2025.
- Eigsti, I. M. (2011). Executive functions in ASD. In D. Fein (Ed.), *The neuropsychology of autism*. Oxford University Press.
- \*Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015). Using WatchMinder to increase the on-task behavior of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(5), 1408-1418.



- Fischbach, G. D., & Lord, C. (2010). The Simons Simplex Collection: a resource for identification of autism genetic risk factors. *Neuron*, 68(2), 192-195.
- Hampshire, P. K., Butera, G., & Bellini, S. (2011). Self-management and parents as interventianists: impraving homework performance in middle school students with disabilities. *Beyond Behavior*, 21(1), 28-34.
- Harchik, A. E., Sherman, J. A., & Sheldon, J. B. (1992). The use of self-management procedures by people with developmental disabilities: A brief review. *Research in Developmental Disabilities*, 13(3), 211-227.
- \*Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010). Using self-monitoring to increase attending to task and academic accuracy in children with autism. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 25(4), 230-238.
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1329-1338.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20.
- \*Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020). Improving compliance in primary school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 29(4), 763-786.
- Kennedy, C. H. (2005). Single-case designs for educational research. Pearson
- Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (ss., 1-22). Vize Yayıncılık.
- Koegel, L. K., Park, M. N., & Koegel, R. L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1055-1063.
- \*Kolbensschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021). The effects of self-monitoring on on-task behaviors in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 80-91.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research*, 13(1), 16-25.
- Lee, S. H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 2-13.

- \*Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010). The effects of self-monitoring with a MotivAider® on the on-task behavior of fifth and sixth graders with autism and other disabilities. *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children, 1*(1), 43.
- Markelz, A. M., Taylor, J. C., Kitchen, T., Riccomini, P. J., Catherine Scheeller, M., & McNaughton, D. B. (2019). Effects of tactile prompting and self-monitoring on teachers' use of behavior-specific praise. *Exceptional Children, 85*(4), 471-489.
- McDougall, D., Heine, R. C., Wiley, L. A., Sheehey, M. D., Sakanashi, K. K., Cook, B. G., & Cook, L. (2017). Meta-analysis of behavioral self-management techniques used by students with disabilities in inclusive settings. *Behavioral Interventions, 32*(4), 399-417.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 89-97.
- Mechling, L. C., & Savidge, E. J. (2011). Using a personal digital assistant to increase completion of novel tasks and independent transitioning by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(6), 687-704.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med 6*(7), 1-6.
- Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(3), 695-701.
- Newman, B., Tuntigian, L., Ryan, C. S., & Reinecke, D. R. (1997). Self-management of a DRO procedure by three students with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 12*(3), 149-156.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Reinecke, D. R., Krokowski, A., & Newman, B. (2018). Self-management for building independence: Research and future directions. *International Journal of Educational Research, 87*, 119-126.
- Reynolds, B. M., Gast, D. L., & Luscre, D. (2014). Self-management of social initiations by kindergarten students with disabilities in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(3), 137-148.
- \*Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019). Effects of a self-management with peer training inter-

- vention on academic engagement for high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 456-478.
- \*Romans, S. K., Wills, H. P., Huffman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020). The effect of web-based self-monitoring to increase on-task behavior and academic accuracy of high school students with autism. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 249-260.
- \*Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016). Technology delivered self-monitoring application to promote successful inclusion of an elementary student with autism. *Assistive Technology*, 28(1), 9-16.
- \*Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019). The effects of a technology-based self-monitoring intervention on on-task, disruptive, and task-completion behaviors for adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 5047-5062.
- Sciotto, M. J., Nolfi, C. J., & Bluhm, C. (2004). Effects of child gender and symptom type on referrals for ADHD by elementary school teachers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 247-253.
- Smith, D. D. (2007). Introduction to special education: Making a difference. Pearson Education, Inc.
- Smith, L. E., Maenner, M. J., & Seltzer, M. M. (2012). Developmental trajectories in adolescents and adults with autism: The case of daily living skills. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 622-631.
- Southall, C. M., & Gast, D. L. (2011). Self-management procedures: A comparison across the autism spectrum. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 155-171.
- Sönmez, M. (2012). Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkileri. [Doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf> (Erişim Tarihi: 13 Haziran 2021).
- Tekin-İftar, E. (2018a). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (2. Baskı, s. 133-149). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tekin-İftar, E. (2018b). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (2.baskı, s. 217-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vuran, S. & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 55-67.
- Vuran, S., & Melekoğlu, M. (2022). Özel Eğitimde Kanıt Temelli Uygulamaların Kalite Göstergeleri ve Sınıflandırılması: Alanyazın Derlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1286-1313.
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 95-821.
- \*Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017). Brief report: Using iPads for self-monitoring of students with autism. *Journal of autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1559-1567.
- Wehmeyer, M. L. (2002). Self-determination and the education of students with disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470036.pdf> (Erişim Tarihi: 11 Eylül 2022).
- Westwood, P. (2011). Commonsense methods for children with special educational needs. (6th ed.). Routledge.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
- \*Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019). The effects of the class-wide function-related intervention teams on behaviors of an elementary student with autism spectrum disorder in an inclusive classroom in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 368-377.