

**BİRLEŞTİRİLMİŞ DAVRANIŞSAL KONSÜLTASYON
PROGRAMININ GÖRMEYEN OTİZMLİ ÇOCUĞUN UYGUN
OLMAYAN DAVRANIŞLARINA VE İLETİŞİM/SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Gül KAHVECİ

**DOKTORA TEZİ
GÖRME ENGELLİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT 2015

**BİRLEŞTİRİLMİŞ DAVRANIŞSAL KONSÜLTASYON
PROGRAMININ GÖRMEYEN OTİZMLİ ÇOCUĞUN UYGUN
OLMAYAN DAVRANIŞLARINA VE İLETİŞİM/SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Gül KAHVECİ

**DOKTORA TEZİ
GÖRME ENGELLİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT 2015

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşulu ile tezin teslim tarihinden itibaren altı ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Gül

Soyadı: KAHVECİ

Bölümü: Görme Engellilerin Eğitimi

İmza:

Teslim tarihi: 13/02/2015

TEZİN

Türkçe Adı: BİRLEŞTİRİLMİŞ DAVRANIŞSAL KONSÜLTASYON PROGRAMININ
TOTAL GÖRMEYEN OTİSTİK ÇOCUĞUN UYGUN OLMAYAN
DAVRANIŞLARINA VE İLETİŞİM/SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİ

İngilizce Adı: THE EFFECT OF CONJOINT BEHAVIORAL CONSULTATION
PROGRAM ON PROBLEM BEHAVIOR AND COMMUNICATION/SOCIAL SKILLS
WITH A BLIND AND AUTISTIC CHILD

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilklere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gül KAHVECİ

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gül Kahveci tarafından hazırlanan “Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Programının Total Görmeyen Otistik Çocuğun Uygun Olmayan Davranışlarına ve İletişim/Sosyal Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi bilim dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

.....

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

.....

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye

.....

Üye

.....

Üye

.....

Tez savunma tarihi:.....

Bu tezin Görme Engelliler Eğitimi ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

ÖZET**BİRLEŞTİRİLMİŞ DAVRANIŞSAL KONSÜLTASYON PROGRAMININ
TOTAL GÖRMEYEN OTİSTİK ÇOCUĞUN
UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLARINA VE İLETİŞİM/SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Gül KAHVECİ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2015

ÖZET

Problem davranışlar özürlü ve özürsüz olmayan bireylerde oldukça sık görülmektedir. Problem davranışlar bireyler tarafından istendik bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirilirler ve belirli bir işleve hizmet ederler. Bu araştırmada görmeyen ve otizme sahip bir çocuk için aile, okul ve özel eğitim ortamlarını birbirine bağlayarak eğitim ve davranış ile ilgili süreçlerin problem davranışları azaltıp, iletişim ve sosyal becerilerde artışı sağlamak için kullanılan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon metodunun potansiyel etkililiği değerlendirilmiştir. Birden fazla yetersizliğe sahip çocuğun ailesi, sınıf öğretmeni ve danışmanı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde sistemler arası birlikte çalışma modeli olan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon sürecinde yer almışlardır. Bu yapılandırılmış eğitim modelinde çocuğun bireysel özelliklerine yoğun şekilde yer vererek aile, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni olan danışman disiplinler arası işbirlikçi olacak şekilde ortak kararlar almışlardır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Karma desen içinde, nitel açıklamalara ve tek denekli deneysel desenlerden gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama desenine yer verilmiştir. Ölçümler aile, okul öğretmenleri ve özel eğitim öğretmeni olan danışmanı içerip çocuğun fonksiyon gördüğü ev, okul ve özel eğitim ortamında konsültasyon bağlantılı uygulanan sağaltımları, uygulamanın kabul edilebilirliğini ortaya koyan sosyal geçerlik çalışmalarını ve danışanların (aile ve sınıf öğretmeni) memnuniyetini kapsamaktadır. Sonuçlar birden fazla yetersizliği olan çocukta birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamalarının ev, okul, özel eğitim sistemleri arasında sosyal geçerliliğinin yüksek olduğu izlenimini vermektedir. Tek denekli desenlerden gelen sınırlılıklarla birlikte aile ve sınıf öğretmeni konsültasyon sürecinin

yüksek seviyede kabul edilebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın daha yüksek sayıdaki denek ile farklı içerik ve durumlar için birleştirilmiş davranışsal konsültasyon modeli ilişkili olarak sürdürülmesi gerekmektedir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon, görmeyen, otistik

Sayfa Adedi : 251

Tez Danışmanı : Prof.Dr. Ayşegül ATAMAN

**THE EFFECT OF CONJOINT BEHAVIORAL CONSULTATION
PROGRAM ON PROBLEM BEHAVIOR AND COMMUNICATION/SOCIAL
SKILLS WITH A BLIND AND AUTISTIC CHILD**

(Ph. D. Thesis)

Gül KAHVECİ

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2015

ABSTRACT

Individuals with and without disabilities display problem behaviors frequently. Problem behaviors are displayed in order to reach and expected result, and serve a specific function. In this exploratory study, the potential efficacy of conjoint behavioral consultation (CBC) as a model for linking families, schools, and special education settings to address educational concerns in order to reduce problem behaviors, increasing communication and social skills for a child with visual impairment and autism spectrum disorder (ASD) were evaluated. The child with, multiple disabilities his parents, school teacher, and consultant were involved in conjoint consultation, a model of cross-system collaboration to address shared concerns for educational needs. In this structured educational model, parent, teacher, and special education teacher (consultant) worked collaboratively in interdisciplinary joint decision making with extensive input regarding child's individuality. The study incorporated a delayed non-concurrent multiple probe design across behaviors using qualitative explanations in mixed design. Outcome measures included parent, school teacher and special education teacher observations of child functioning across home, school and special education settings as a result of consultation-mediated interventions and social validity indices assessing acceptability and consumer satisfaction. Results suggested the impression that CBC is a socially valid procedure for addressing concerns of child with multiple disabilities across home, school and special education systems. Both parents and school teacher reported the consultation process to be highly acceptable although limitations with the methodology of single subject design. Research is needed to determine

the contexts and conditions under which the model is more or less effective using increased number of subjects.

Science Code :

Key Words : Conjoint Behavioral Consultation, blind, autism

Page Number : 251

Supervisor : Prof.Ayşegül ATAMAN

TEŞEKKÜR

Geçtiğimiz birkaç yıl içinde hayallerimi gerçekleştirmemde benim yanımda olan tüm bireylere teşekkür ederim. İlk ve öncelikli olarak sevgili annem Doç. Dr. Türkan Kahveci'ye sonsuz sevgi, anlayış ve desteğinden dolayı ve sevgili liderim Prof. Dr. Sayın Ayşegül Ataman'a sevgi, anlayış ve desteğinden dolayı teşekkür ederim.

TİK komitesinde yer alan Prof. Dr. Sayın Funda Acarlar ve Yrd. Doç. Dr. Sayın Ziya Tavail'e tez süreci boyunca her koşulda bana yardımcı oldukları ve sınırsız anlayış gösterdikleri için teşekkür ederim.

Son olarak gece geç saatlere kadar yanımda kalarak bana eşlik eden tüm dört ayaklı hayat arkadaşlarıma ve okulda her zaman beni destekleyen ve umutlarını asla yitirmeyen sevgili dostlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Gül Kahveci

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank all the individuals who have helped me pursue my dreams and stood by my side throughout the past several years. First and foremost, I owe my parents, Ass. Prof. Türkan Kahveci, a debt of gratitude for fostering within me a love for education and an unquenchable thirst for knowledge and understanding. While she was not able to see the dream completed, she knew how far I had come and I know she walked with me in the final stage of my journey. To my leader, Prof. Ayşegül Ataman, whose love, understanding and support continue to be unconditional.

I also owe sincere gratitude to my committee members, to Prof. Dr. Funda Acarlar, and Ass. Prof. Dr. Ziya Tavail, whose wisdom, guidance and compassion guided me throughout the process. To my other committee member, Prof. Dr. Galip Yüksel, who offered insight and challenged me to think critically.

And lastly, to all my non-human other family members whose wishfully stood by me in the many late nights, friends and colleagues thank you for your undying love and support.

Gül Kahveci

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iv
ÖZET	v
SUMMARY	vii
TEŞEKKÜR	ix
ACKNOWLEDGEMENTS	x
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
Şekil 2.1. Okul Çapında Olumlu Davranış Değişirme Müdahale Çalışmaları.....	18
Şekil 3.1. Araştırmada Yararlanılan Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreci.....	85
GRAFİKLER LİSTESİ	xi
Grafik 4.1. Deneğin BDK müdahale uygulamasında talep davranışları arası yönergeye uyma davranış yüzdesi.....	136
SİMGELER ve KISALTMALAR	xi
BDK; Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon	
DSM-V; American Psychiatric Association/Amerikan Psikiyatrik Birliği Tanı Koyma Ölçütleri	
İDD; İşlevsel davranışsal değerlendirme	
OSB; Otizm Spektrum Bozukluk	
TDK; Türk Dil Kurumu Sözlüğü	

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	6
1.4. Sayıtlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar ve Terimler.....	10

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	16
2.1. Olumlu Davranış Değişirme Süreçlerini İçeren Okul Sistemi.....	16
2.2. Total Görmeyen Olma (Total Görmeyen), Otistik Olma ve Bu İki Yetersizliğin Birlikte Olma Durumları ve Eğitim Yaklaşımları.....	19
2.2.1. Total görmeyen çocuklar	19
2.2.2. Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuklar	23
2.3. Görme Yetersizliğinden ve Otizmden Etkilenmiş Çocuklar için Etkili Programlar Geliştirme.....	25
2.3.1. Görme yetersizliğinden ve otizmden etkilenmiş çocuklar için etkili programlar geliştirmede aile eğitiminin yeri	26
2.4. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyonun Tanımı ve Kavramsal Temelleri.....	28

2.4.1. BDK içinde yer alan olumlu davranış destek uygulamaları	30
2.4.2. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyonun basamakları	32
2.4.3. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının önündeki engeller.....	33
2.4.4. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon araştırmaları	34
2.4.5. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyonda çocuk ilişkili dikkate alınması gereken iletişim ilkeleri.....	36
2.4.6. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyonda Önerilen Müdahale Planının Dayanakları.....	38
2.4.7. BDK üzerinden sunulan müdahalelerde iç geçerlilik çalışmaları.....	39
2.4.8. BDK çalışmalarında sosyal geçerlilik	40
2.4.9. BDK Müdahalesinin süreklilik verileri sonrası değerlendirilmesi	41

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Deseni.....	43
3.1.1. Gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni	43
3.1.2. Karma desen içindeki nitel incelemeler.....	45

3.2. Katılımcı ve Ortam.....	46
3.2.1. Denek ve denek seçimi.....	46
3.2.2. Ortam.....	49
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	50
3.3.1. Araştırmada denek için kullanılan veri toplama araçları.....	50
3.3.2. Araştırmada aile ve sınıf öğretmeni için kullanılan veri toplama araçları.....	61
3.3.3. Araştırmada araştırmacı danışman için kullanılan veri toplama araçları.....	63
3.3.4. Araştırmada BDK için kullanılan veri toplama araçları.....	64
3.4. Araştırmada Aile ve Sınıf Öğretmenini Bilgilendirmek için Kullanılan Görsel Öğretim Materyalinin Hazırlanması, Geliştirilmesi ve Uygulanması	67
3.4.1. Aile ve sınıf öğretmeni için kullanılan görsel öğretim materyalinin hazırlanması ve geliştirilmesi.....	67
3.4.2. Aile ve sınıf öğretmeni için geliştirilen görsel öğretim materyalinin uygulanması	68
3.5. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Basamakları.....	85
3.5.1. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçlerinin Uygulama Basamakları	87

3.5.2. Talep edildiğinde portakal sıkma davranışı ile ilişkili birinci davranışsal sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen BDK süreci	90
3.5.3. Talep edildiğinde portakal sıkma davranışı ile ilişkili BDK basamaklarının ajanda formatı ile nasıl uyguladığı ile ilişkili süreç.....	96
3.5.4. Talep edildiğinde saz ve perküsyon aletleri ile akor/ritim tutma ilişkili ikinci davranışsal sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen BDK süreci.....	102
3.5.5. Talep edildiğinde acil duruma müdahale ile ilişkili üçüncü problem davranışsal sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen BDK süreci	108
3.6. Problem Çözmeye Dayalı BDK Süreçlerinde Davranışların Nitel Şekilde Ele Alınması	112
3.7. İç ve Dış Geçerlilik Çalışmaları.....	120

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR..... 124

4.1. Denek için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar.....	124
4.1.1. Tek denekli araştırma modelinin gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni ile ilgili bulgular ve yorumlar	133
4.1.2 Birinci davranışsal sonuç: portakal suyu sıkma talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi.....	135

4.1.3. İkinci davranışsal sonuç: müzik aleti çalma talep edildiğinde yönergeye uyma davranışı yüzdesi.....	137
4.1.4. Üçüncü davranışsal sonuç: iletişim becerisi talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi.....	140
4.1.5. Araştırmanın nitel bölümünde yer alan bulgu ve yorumlar.....	142
4.2. Aile, Sınıf Öğretmeni ve Gönüllü Gözlemciler için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular.....	144
4.3. Danışman için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular.....	155
4.4. BDK için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	159
4.4.1. BDK Sürecinde İç Geçerlilik ve Sosyal Geçerlilik ile İlişkili Yorumlar.....	165
4.5. İlişkili Bulgulardan Yola Çıkılarak Gerçekleştirilen Yorumlar.....	167
BÖLÜM V	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	182
5.1 Sonuçlar.....	182
5.2. Öneriler.....	188
KAYNAKLAR.....	191
EKLER	218
ÖZGEÇMİŞ	250

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Günümüzde birden fazla yetersizliği olan çocukların yetersizliklerinin derece ve karmaşıklığına bakılmaksızın, olası en iyi eğitim müdahalelerinden yararlanması gerektiği görüşünün, geniş kitleler tarafından kabul gördüğü bildirilmektedir (Cook ve Odom, 2013; Foreman, Arthur-Kelly, Bennett, Neilands, ve Colyvas, 2014). Aynı araştırmacılar görmeyen otizmlili çocukların da içinde olduğu birden fazla yetersizlik durumunda, eğitim müdahalesinde yer alan amaçların, normal gelişim gösteren çocuklarınkinden büyük farklılıklar içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumda pratik, güvenilir ve bireyselleştirilmiş sınıf içi ölçme ve sağaltım müdahalelerini desenlemek ve uygulamak oldukça uzmanlık gerektirmektedir. Oysaki uzmanların sayısında büyük sınırlılıkların olduğu bildirilmektedir (Cook ve Odom, 2013). Buna ek olarak öğretmen, yönetici ve anne, babaların okuldaki önemli sorunlarından birisi de öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlardır (Chandler ve Dahlquist, 2002). Problem davranışlar okul ortamlarında sıklıkla önemli sorunlar yaratmaktadır. Problem davranışlar öğretmen, yönetici ve anne babaların bu davranışları azaltmak için çok fazla zaman ve çaba harcamasına neden olmaktadır. Harcanan zaman ve çabanın yanı sıra problem davranışlar, akademik becerilerin ve uygun davranışların öğrenilmesini, sosyal gelişimi ve etkileşimi de olumsuz yönde etkilemektedir (Chandler ve Dahlquist, 2002). Aynı zamanda istenilen davranışların ortaya çıkmasını destekleyecek okul/öğretmen ve aile işbirliğinin önemi bilindiği halde ilişkili araştırmalara sık rastlanmamaktadır (Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz, Witte ve Kwon, 2012).

En iyi eğitim müdahalelerini zorlayıcı bir durum da görme yetersizliği ve OSB gibi birden fazla yetersizliğin bir arada görüldüğü koşullarda her iki yetersizliğin bir diğerinin olumsuz etkisini arttırmasıdır (Alimovic, 2013). Görmeyen ve OSB ye sahip olma gibi birden fazla yetersizliklerde öfke, kendine ve çevreye zarar verme, uyumlu olamama gibi zorlu davranışların yüksek seviyede kendini gösterdiği ifade edilmektedir (Kamps, Kravits, Rauch, Kamps ve Chung, 2000; National Autism Center, 2009). Bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan

herhangi bir davranış problem/uygun olmayan/zorlu davranış olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand, 1985; Poon, 2012). Problem davranışlar çocukların yaşamlarını farklı biçimlerde olumsuz olarak etkilemektedir. Bu davranışlar, çocukların süregelen eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımlarını engellediği için problem davranış gösteren öğrenciler eğitim ve öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanamamaktadırlar (Chandler ve Dahlquist, 2002). Ayrıca, öğrenciler eş zamanlı olarak hem problem davranışları, hem de buldukları bağlama uygun davranışları sergileyemeyecekleri için sınıfta yerine getirmeleri gereken etkinliklere de katılamamaktadırlar. Problem ya da zorlu davranışların uygun sağaltımlar olmaksızın sürebildiği ya da daha olumsuz noktalara gittiği açıklanmaktadır (Lane, Kalberg ve Shepcaro, 2009). Bu sebeple problem davranışların sağaltılması gerekmektedir.

Alan yazında birden fazla yetersizliği olan çocukların zorlu davranışlarını azaltmak ve uygun davranışlarını arttırmak için işlevsel davranışsal değerlendirmelerin içinde olduğu çeşitli davranışsal ölçme/değerlendirme ve sağaltımların etkililiği hakkında veriler bulunmaktadır (Hanley, Iwata ve McCord, 2003; Horner, Carr, Strain, Todd ve Reed, 2002; Lane, Kalberg ve Shepcaro, 2009; Simpson, 2005). İşlevsel davranışsal değerlendirmenin araştırmacı ve uygulayıcı öğretmenlere yardımcı olarak, zorlu davranışın ortaya çıkmasını ve sürmesini sağlayan nedenlerin belirlenerek, davranışın işlevine dayalı sağaltımların desenlenerek müdahale sürecinin oluşturulmasına katkı sağladığı açıklanmaktadır (O'Neill ve diğ., 1997). Her ne kadar işlevsel analiz uygulamaları çeşitli araştırmalarda yer alsa da alanyazında total görmeyen ve OSB'ye sahip çocuklar üzerinde gerçekleştirilmiş çalışmalara rastlamak mümkün değildir. Birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar ile gerçekleştirilmiş işlevsel analiz çalışmalarının sınırlılığı aynı zamanda zorlu davranışın işlevinden kaynaklanan öğretim süreçlerinin belirlenerek uygulamaya konmasını da etkilemektedir.

Sonuç olarak var olan kaynaklardaki sınırlılık birden fazla yetersizliği olan çocuklar için desenlenebilecek olan etkili öğretim uygulamalarının ortaya konmasını geciktirmektedir (Scott, McIntyre, Liaupsin, Nelson, Conroy ve Payne, 2005). Etkili öğretim uygulamaları ortaya konmadığında ise birden fazla yetersizliğe sahip olan çocukları okul başarısızlığı, akran reddi, gibi tehlikelerin beklediği belirtilmektedir (Van Acker, Boreson, Gable ve Potterton, 2005).

Var olan kaynaklardaki bir diğ er sınırlılık da birden fazla yetersizliklerde kanıt temelli ev-okul birlikteliğ inin oldu ğ u sağaltım modelleridir (Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz ve Witte, 2012). Ek olarak aile ve öğ retmenin birlikte problem ç özmesi ve ortak karar olarak müdahale programı oluşturması ile ilgili geç erliliğ inin denetlendiğ i ç ok az sağaltım modeli mevcut oldu ğ u belirtilmektedir (Taylor ve Biglan, 1998). Aile ve öğ retmenin birlikte problem ç özerek ve ortak karar olarak müdahale programını oluşturdu ğ u sağaltım modellerinden biri de birleştirilmiş davranışsal konsültasyondur. Standart sağaltımların birden fazla yetersizliğe sahip olan ç ocuklar için her durum ve ortamda yeterince etkili olmadı ğ ı durumlarda aile-öğ retmen ve danışmanın birlikte ç alışarak müdahale sürecini desenlenmesinin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon ile yapılabileceğ i ifade edilmiştir (Sheridon, 2000). Özellikle de standart program ya da uygulamalara yanıt vermeyen ç ocuklar için bireysel olarak geç erleştirilen birleştirilmiş davranışsal konsültasyon ç alışmalarının yapılmasının okul başarısı ve olumlu davranışların ç ođ alıp uygun olmayan davranışların azalması için gerekli oldu ğ u ifade edilmiştir (Addis,1997; Jamieson, 2004; Sugai, Horner, Dunlap, Hieneman, Lewis, Nelson, Scott, Liaupsin, Sailor, Turnbull, Turnbull, Wickham, Reuf ve Wilcox, 2000).

Görme yetersizliğ ine ek olarak otizm spektrum bozukluğ una (OSB) sahip ç ocuklar için karmaşık durumlarından dolayı, olası en etkin müdahale programlarının belirlenerek uygulanması büyük önem taşımaktadır. Otizmin sağaltımında kullanılan tek ve değ işmez standartlara sahip bir programın olmadı ğ ı ifade edilmektedir (Freeman, 1997). Heflin ve Simpson kendine zarar verme ya da bağırma, vurma gibi davranışların, göz kontağ ı, sembolik oyun ya da akran etkileşimini arttırma gibi becerilerde tüm davranış değ işimlerinin sağ landığ ı kapsamlı programların oldukç a az sayıda oldu ğ unu ifade etmiştir (Heflin ve Simpson, 1998). Rogers araştırmasında (1998) aileler ve öğ retmenlerin OSB ile baş a ç ıkma için kapsamlı programlara ihtiyaç duyduklarını ve bilgi edindikten sonra hem etkili hem de güvenilir programlar hakkında doç ru seç imler yapabildiklerini ifade etmiştir. Araştırmacı ç eşitli sağaltımların olmasına karşın bunlardan pek azının bilimsel temellere dayanan kanıt temelli sağaltımlar oldu ğ unu belirtmektedir (Rogers, 1998). Rogers'a göre günlük dergilerde, televizyon programlarında ve internette uygun olmayan programlar bulmak olasıdır. Aile ve OSB ye sahip öğ rencisi olan öğ retmenler için zaman ve maddi kaynakların doç ru kullanılmasını sağ layan etkili ve güvenilir sağaltımları kanıt temelli araştırmaların sınırlı olması nedeni ile seç meleri zor olabilmektedir. OSB'ye sahip ç ocukların anti-sosyal davranışları akranları için bir risk oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu

çocukların öğretmenleri tarafından sınıftan ya da okuldan uzaklaştırılma riski altında oldukları söylenebilir. (LaRocque, Brown ve Johnson, 2001). İletişim yetersizliği, uygun olmayan davranışlar, becerilerin genellenmesinde yaşanan zorluklar ve tüm bunlara bir de görme yetersizliği eklendiğinde çocuk, toplum ev ve okul ortamlarında bireysel ve öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için takım çalışması ile gerçekleştirilen bir yol haritası üzerinde etkili bir öğretim sisteminin uygulanmasına ihtiyaç göstermektedir. Ekip yaklaşımı sürekli şekilde uygulamaları en verimli ve etkili olacak şekilde yenileyen bir aktif öğretim sürecini de içinde barındırır. Bu yaklaşım bize BDK süreçlerini işaret etmektedir. Sheridan ve çalışma arkadaşları, okul destekli birleştirilmiş davranışsal konsültasyonun (BDK) bir araç olarak ele alındığında, kapsamlı sağaltım süreçlerinin uygulamaya konmasında büyük destek verdiğini ve böylelikle birden fazla yetersizliğe sahip çocukların kendi yaşlıları ile aynı öğretim ortamında eğitimlerine devam etme şansına sahip olabileceğini ifade etmişlerdir (Sheridan, Welch ve Orme, 1996).

Birden fazla yetersizliği olan çocukların büyük bir kısmı öncelikle görme yetersizliği ön planda olduğu için görme engelli okullarına gönderilmektedir. 573 sayılı Kanun hükmünde kararname ile birden fazla yetersizlik kavramı Türk Eğitim sisteminde yer almış bulunmaktadır. Uluslar arası sözleşmelerle (engelli hakları sözleşmesi, 2006) ve 1994 yılında imzalanan Salamanca Bildirgesi ile Türkiye bütünleştirilmiş eğitimin tüm özel gereksinimli çocuklar için uygulanacağı taahhüt edilmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma sınıflarında yetersizliği olan ve olmayan çocukların kendilerine uygun öğretim stratejileri çerçevesinde eğitim almaları söz konusudur. Sonuç olarak hem öğretmenlerin yetiştirilmesi hem de programların ve sınıf ortamının buna göre düzenlenmesi gerekir ki Milli Eğitim Bakanlığı değişik projelerle yükümlülüğünü yerine getirmeye çalışmaktadır (Özel Eğitimi Geliştirme Projesi 2010-__)

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarında yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin sınıflarda uygun olmayan davranışlar göstermesi eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının önünde önemli engel oluşturduğu izlenimini vermektedir. Bunun nedenlerinden birisi kaynaştırma uygulamalarına devam edecek öğrencilerin birden fazla yetersizliğin olması, erken yaşta tanılanmamış olmaları, ailelerinin büyük kısmının öğretmenle iş birliğine açık ve çocuğunun eğitimine katılmaya yatkın olmamalarıdır. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde belirtilen esaslar doğrultusunda birden

fazla yetersizliği olan bireyler özel eğitim okul ve kurumlarında eğitim görme hakkına sahiptirler.

Yukarda belirtilen 1994 yılında 92 Avrupa ülkesi tarafından imzalanan Salamanca Beyannamesi bu çerçevenin uygulama biçimini belirtmektedir. Gerek Salamanca Bildirgesi gerekse Uluslar arası sözleşmeler Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitiminde yeni bir başlangıcın oluşmasını sağlamaktadır. Kaldı ki 1950 yılından bu yana Türkiye’de ayrı eğitim kurumları ile yetersizliği bulunan çocukların eğitilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu bağlamda ülkede hala ayrı eğitim ve birlikte eğitim kurumları bir arada hizmet sunmaktadır. Görme Engelliler Okulları görme yetersizliği bulunan tek engelli ya da birden fazla yetersizliği bulunan görme engelli çocukların eğitim görmekte olduğu okullardır.

Eğitim imkânlarından faydalanma, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin kişisel gelişimleri için gerekli bilgi ve beceriyi edinebilmek ve sosyal varoluşunu gerçekleştirmek kadar, mesleki başarıyı ve ekonomik olarak kendine yeterli ve bağımsız bir yaşamı sağlayacak toplumsal yeterliği edinmek bakımından da büyük önem taşımaktadır. Görme engelli öğrencilerin devam ettiği okullar çeşitli illerde mevcuttur. Türkiye’de birden fazla yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimi konusunda alan yazın taramasında yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Yine de mevcut verilerden ve alanda yapılan az sayıdaki önemli araştırmalardan bazı sonuçlar çıkarmak mümkündür; Eğitim alanında yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere karşı öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanan yetersizliğin ortadan kaldırılmasının gerekliliği 2002 yılında Tufan ve Arun’un tarafından gerçekleştirilen araştırmada ifade edilmektedir. Ek olarak, gerek öğretmenlerin gerekse anne-babaların yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin özel ihtiyaçlarıyla ilgili olarak bilgilendirilmelerinin tutum, görüş ve yeterliklerinde farklılık yaratmak açısından çok önemli sonuçları olduğu açıklanmaktadır (Şahbaz, 1997). Kapsamlı yaklaşımdan hareketle yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına duyarlı eğitim hizmetlerinin sağlanması yönünde bir eğilim, alan yazında ifadesini bulmaktadır (Freeman, 1997).

Bu nedenle, bu araştırmada birleştirilmiş davranışsal konsültasyon ile total görmeyen ve otizmlili bir çocuğun problem davranışları ve sosyal/iletişim davranışları üzerindeki etkisi ve ek olarak ana, baba ve sınıf öğretmeni üzerindeki etkisi ve müdahalenin sosyal geçerliliği ve uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programının görmeyen otizmlı çocuğun uygun olmayan davranışlarına ve iletişim/sosyal becerilerine etkisini araştırmaktır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulaması görmeyen otizmlı çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açmakta mıdır?

1.2.2. Sınıf öğretmeninin ve ailenin BDK uygulamasındaki görmeyen otizmlı çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine ve genellemesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.3. Sınıf öğretmeninin ve ailenin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının içinde yer alan OSB ye sahip çocuklar hakkındaki yansı formatında uygulanan bilgilendirici sunular, çocuğun zayıf ve kuvvetli alanlarını daha iyi tanımasını ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2.4. Sınıf öğretmenine ve aileye göre birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının sosyal geçerliliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın genel amacı, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programının görmeyen otizmlı çocuğun uygun olmayan davranışlarına ve iletişim/sosyal becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için gerçekleştirilen alanyazın çalışmasında Türkiye’de özel gereksinimli çocukların öğretmen ve ailelerine danışmanlık hizmeti vermenin önemi ve aynı zamanda ana-babalarla öğretmenlerin birlikte çalışmalarının gerekliliği çeşitli kaynaklarda belirtilse de (Ataman, 2009) görme yetersizliğinden

etkilenmiş, otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip çocuklar için gerçekleştirilmiş, birleştirilmiş konsültasyon programı uygulamasını içeren bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Bu araştırmada izlenen müdahale sürecinin birden fazla yetersizliğe sahip çocukların problem davranışlarını azaltmada ve iletişim/sosyal becerilerini geliştirmede, ana baba, öğretmen ve danışmanlara destek olabileceği düşünölmektedir.

Yurt dışında otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip çocuklar için uygulanan birleştirilmiş konsültasyon uygulamaları olsa da bunlar arasında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların içinde yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır (Kuravackel, 2014). Bu sebeple araştırma alan yazında ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır.

Türkiye’de ise aile ve öğretmen birliktede eğitildiği araştırmalar olsa da bu araştırmalar zihinsel engellilerle ve genellikle öz bakım becerileri ile sınırlı kalmaktadır (Cavkaytar ve Pollard, 1998; Sucuoğlu ve Kuloğlu,1992). Erbaş, 2010 yılında yayınladığı makalesinde 3 anne ve gelişim yetersizliğine sahip üç çocuk üzerinde problem davranışla ilgili olumlu davranış destek planlarının öğretim paketi içinde sunulduğu konsültasyon ve konsültasyon ile geri dönüt verme uygulamasının karşılaştırmasını gerçekleştirmiştir. Dönüşümlü sağaltımlarla gerçekleştirilen uygulamada geri dönüt vermenin eklendiği uygulama sürecinin öne çıktığı ifade edilmiştir. Anne davranışları üzerinde odaklanılan araştırmada birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçlerine yer verilmediği bununla birlikte olumlu davranış değiştirme süreçleri üzerinde durulduğu görölmektedir. Bu nedenle araştırma yurt içi veya yurt dışında yapılan bir araştırmanın tekrarı niteliğinde değil, özgün bir çalışmadır.

Görme yetersizliğine eşlik eden ek yetersizliklerin olması durumunda çocuklar yakın çevrelerini kontrol etmekte zorluk yaşadıklarından çeşitli sözel patlamalara, öfke nöbetlerine, otizm benzeri davranışlar sergilemeye, kendilerine zarar vermeye veya aşırı şekilde içlerine kapanarak pasif davranışlar sergilemeye eğilim gösterme riski taşıyabildikleri ifade edilmektedir (Sharon, Sacks, Rosanne ve Silberman, 1998). Görme kaybının işitsel, davranışsal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişimi üzerindeki etkileri çocukların normal gelişim gösteren akranlarının sahip olduğu öğrenme yollarından farklılık göstermelerine neden olabilmektedir. Özellikle becerilerin genellenmesinde, soyut öğrenmelerde, dikkat süresi, çeldirilebilirlik eğilimlerinde, işitsel bilgi işlemede, dokunsal

hassasiyette, duyu bütünlemede, aktif olma yerine pasif öğrenmede çeşitli olumsuz etkiler görülebilmekte ve bağlantılı olarak çeşitli zorluklar yaşanabilmektedir. Ek yetersizliğin OSB olduğu koşulda ise durum daha da karmaşık ve güç bir hale dönüşebilmektedir. 2007 yılında gerçekleştirilen çeşitli araştırmalarda OSB'nin görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerde daha yüksek sayıda ortaya çıktığı saptanmıştır (National Center for Health Statistics (CDC), 2007; Motavali-Mukaddes, Kılınçaslan, Kuçukyazıcı, Şevketoğlu ve Tuncer, 2007). Bu araştırmalarda görme yetersizliğine sahip çocuklarda OSB görülme sıklığı %11,6 seviyesindeyken genel nüfustaki oran %0.6 olarak belirlenmiştir. Her iki yetersizliğin birlikte sık görülme olasılığının belirlenmesi yapılacak olan araştırmaların önemini arttırmaktadır. Bu sebeple alan yazında görme-OSB gibi çift yetersizliği olan çocuklar için işitsel ve dokunsal öğrenme kanalları kullanılarak gerçekleştirilen öğretim uygulamalarına özellikle ihtiyaç vardır.

Türkiye'de üzerinde durulması gereken diğer bir ihtiyaç da programların çocuğa göre bireyselleştirilmesidir. OSB ye sahip çocuklar için geliştirilen paket programların sadece çocuğun okul öncesinde olup olmadığına ve bireysel gereksinimlerine bakılmaksızın doğrudan kullanılması çocuk için bireyselleştirme anlamını taşımamaktadır (Iwata, 1988). Birden fazla yetersizliğe sahip çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirmek önemli bir profesyonellik ve aile üyeleri gibi toplum içinde öğrenci ile doğrudan ya da dolaylı şekilde etkileşim içinde olan bireyleri öğretim sürecine katmayı gerektirmektedir. Programın çocuğun ihtiyaçlarına karşılık verir şekilde uygun olması; programın amaçlarına, içindeki etkinliklere, öğretim stratejilerine, bireysel olarak programın uygunluğuna, yaşça ve gelişimce uygunluğuna ve aynı zamanda da kronolojik olarak çocuğun yaşına uygunluğuna bağlıdır. Çocuk için belirlenen amaçların aynı zamanda işlevsel olması ve çocuğun bağımsızlığını ve diğer çocuklarla olan uyumunu da arttırmasına yardımcı olması gerekmektedir. Gerçek anlamda bireyselleştirilmiş bir programın geliştirilmesinde ilk atılacak önemli adım amaçların uygun şekilde belirlenmesidir. Bu süreç dahilinde amaçların işlevsel ve çocuğun okul içinde ev dışındaki ihtiyaçlarına karşılık gelir şekilde işlevsel olması önem taşır. Çocuğun kuvvetle tercih ettiği ve aynı zamanda ihtiyacı olan noktaları da içinde barındırmalıdır. Çocuğa çevresi ile iletişim kurabileceği bir takım becerilerin kazandırılması ve amaçların seçim sürecine mutlaka ailelerin de dahil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca problem davranışı azaltmak için gerçekleştirilen pek çok araştırma olsa da bunlar arasında işlevsel davranış değerlendirme ve işlevsel analizin birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar üzerinde ekolojik bakış açısı

süreçleri ile birlikte kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmada ekolojik bakış açısı dahilinde işlevsel analizlerle birlikte uygulanan işlevsel davranış değerlendirme süreçlerinin ve bilgilendirmeye eşlik eden zenginleştirilmiş sağaltım tekniklerinin, problem davranışın azalmasına ve uygun davranışların artmasına neden olup olmayacağı total görme yetersizliğine sahip ve OSB den etkilenmiş bir öğrenci ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma içinde kullanılan olumlu davranış değiştirme süreçleri ve dahilindeki işlevsel analizlerin, ekolojik yaklaşımla ele alınan ve hem aile hem de sınıf öğretmeninin katılımını içeren BDK süreçlerinin birden fazla yetersizliği olan çocuklar için bireyselleştirilmiş ve etkili öğretim uygulamalarına örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Risk taşıyan grup olmalarına karşın çok engelliler en az araştırma yapılan grubu oluşturmaktadır. Oysaki özel eğitimin temel ilkeleri arasında her çocuğun öğrenme hakkının olması ve yine her çocuğun öğrenebileceği en ön sıralarda yer alır. Araştırmanın sonucunda, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının kapsamlı sağaltım programları içinde yer alan olumlu davranış değiştirme süreçlerinin uygulanmasının etkili olması koşulunda uygulamanın alanda çalışan öğretim elemanlarına, ailelere ve bu alanda çalışma yapan kişilerce kullanımının yaygınlaşacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Davranış sağaltım amaçlı verilerin ortalamadan en fazla % 20 farklılaşması, öğretim amaçlı verilerin ortalamadan en fazla % 50 farklılaşması durumunda verilerin kararlı olduğu kabul edilmiştir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).
2. Ana babanın evde yaptıkları uygulama ile ilişkili paylaşımlarının doğru olduğu kabul edilmiştir.
3. Sınıf öğretmenin Mithat Enç İlköğretim Okulunda gerçekleştirdiği gözlem ile ilgili paylaşımlarının doğru olduğu kabul edilmiştir.
4. Gecikmiş eşzamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseninde yer alan ve müdahale için belirlenen davranışların danışman onayı sonrasında eş zorlukta ve birbirinden ayrı olduğu kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İlköğretime devam eden bir total görmeyen ve OSB ye sahip çocuk, çocuğun ailesi ve sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Aile ve öğretmenle gerçekleştirilen uygulamalar en fazla 3 farklı ekolojik alt sistem ile sınırlandırılmıştır. Bu alt sistemler ev, Mithat Enç İlköğretim Okulu ve Gül Yaprak Özel Rehabilitasyon merkezidir.

3. Araştırmada davranışlar arası çoklu yoklama deseninin farklı bir uygulaması olan, gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama desenine yer verilmiştir.

1.6. Tanımlar ve Terimler

Otizm Spektrum Bozukluğu: DSM-5 ölçütlerine göre sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde var olan normal dışı duru ya da yetersizlik olarak betimlenmekte ve aktivite ve ilgili alanlarında sınırlı davranışlara ve ritüeller eşliğinde tekrarlı davranışlara dikkat çekilmektedir (American Psychiatric Association, 2012).

Olumlu Davranışsal Destek: Bireyin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni davranışlar öğretmek için uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanan ve bireyin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için bireyin yaşadığı çevreyi desenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır (Carr, Horner, Turnbull, Marquis, Magito-McLaughlan, McAtee, Smith, Andrewson-Ryan, Ruef ve Dolabh, 1999). Olumlu davranışsal destek terimi içinde yer alan her bir sözcüğü tek tek tanımlayacak olursak; **olumlu davranış** bireyin iş, toplum ve aile ortamlarında başarısını ve sosyal doyumunu artıran becerilerin tümüne denilmektedir (Carr ve diğ., 1999). **Destek** terimi ise, olumlu davranışları öğreten, güçlendiren, geliştiren uygulamaları ve olumlu davranışları sergileme olasılıklarını artıran sistem değişikliklerini içermektedir (Erbaş, 2005).

Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon (BDK). BDK süreci problem çözme aşamalarını ve davranışsal konsültasyon modelini içerir: problemin belirlenmesi, sağaltım uygulamaları ve sağaltım değerlendirmeleri gibi BDK süreci içinde danışman rolündeki özel eğitimci ortak kararların alınmasına rağmen tüm sorumluluğu üstlenen bireydir. Bu

araştırma içinde BDK; birden fazla yetersizliğe sahip olan çocuk için davranış problemlerinin en aza indirildiği, çocuğun zayıf beceri alanlarının desteklendiği, öğretim ihtiyaçlarının karşılandığı, danışanların çocuk hakkında çözüm ya da öneri istedikleri durumlar için çözüm veya önerilerin sunulmasıyla yardımcı olunan ve çocuğun toplum içinde fonksiyon göreceği şekilde yetiştirildiği bir müdahale şeklidir. BDK, öğretmen ve ailenin doğrudan uygulamacı olduğu, araştırmacı olan danışmanın ise hem dolaylı hem de doğrudan şekilde hizmet verdiği süreç olarak ele alınır (Colton ve Sheridan, 1998).

Problem davranışlar:

Belirteç davranışların içeriğinin oluşturulması: Araştırmada üzerinde durulan uygun olmayan davranışların isimlendirilmesinde alan yazından yararlanılmıştır. Uygun olmayan davranışların isimlendirilmesinde Yücesoy ve Erbaş'ın (2002) yılındaki araştırmasında verilen örneklerden yararlanılmıştır. Yücesoy ve Erbaş (2002) problem davranış olarak ele alınan uygun olmayan davranışları şöyle açıklamışlardır: *kendini yaralama, kendine zarar verme, saldırganlık, hırçınlık, nesnelere zarar verme, basmakalıp davranışlar*. Aynı araştırmada bazı araştırmacıların problem davranışları kendi oluşturdukları öbek davranışları tek isim altında toplayarak uygulama yaptıkları ifade edilmektedir. Yücesoy ve Erbaş'ın (2002) verdiği örneklerden birinde problem davranış "**kendine zarar verme**" davranışı olarak ifade edilmiş ve *çocuğun kafasına vurma, elini ısırma ve parmağını emme davranışlarını* içerdiği ifade edilmiştir. "**Saldırganlık**" davranışı ise *vurma, ısırma, çimdikleme, tekmeleme, itme* davranışlarını içermektedir. Araştırmada öbeklenmiş problem davranışlar belirteç davranışlar şeklinde isimlendirilmiştir.

Belirteç davranışlar: Bağırma, vurma, ısırma, tekmeleme, kendine-eşyalara zarar verme, uygun olmayan sözler söyleme şeklinde devam eden öfke içerikli uygun olmayan davranışları kapsamaktadır. *Belirteç davranışlar*; ortadan- yüksek seviyeye kadar çıkabilen yoğun problem davranış olayları olarak betimlenmektedir. Bu olaylar 5 saniye ve üzerindeki yoğun bağırma ve çığlık atma davranışları, 5 saniye ya da daha uzun süren fiziksel reddetme, bir ya da daha fazla yıkıcı veya rahatsızlık verici davranışlar, bir ya da daha fazla tekrarlı fiziksel şiddeti içine almaktadır.

Davranış: Canlıların dış dünyaya karşı gösterdikleri bedensel tepkilerin genel adıdır. (TDK)

Davranışın yüksek seviyede olması: Araştırmada yıkıcı davranış olarak ele alınmıştır. Bireyin dış dünyaya karşı gösterdikleri bedensel tepkilerin karşı taraf ya da kendi üzerinde zarar verici olmasıdır. Örneğin ısırılan, tekme atılan ya da vurulan deride sınırlı şişlik, kızartı, iç kanama, ağrı ve morlukların oluşması gibi. Benzer şekilde yüksek seviyedeki bağırılarda da kulakta çınlama ve ağrı oluşabilmektedir. (TDK)

Davranışın orta seviyede olması: Araştırmada rahatsız edici davranış olarak ele alınmıştır. Orta seviyedeki vurma, ısırma, tekmeleme ve kendine zarar vermede ise şişlik, kızartı, iç kanama, ağrı ve morluklar hafif derecede kendini belli etmektedir. (TDK)

Davranışın düşük seviyede olması: Araştırmada dikkat dağıtıcı davranış olarak ele alınmıştır. Düşük seviyedeki vurma, ısırma, tekmeleme ve kendine zarar vermede şişlik, kızartı, iç kanama, ağrı ve morluklar oluşmamaktadır. (TDK)

Öfke nöbeti: Kendini yere atma, tekmeleme, tepinme, ısırma ve şiddetli ağlama gibi davranışlardır ve davranış yüksek seviyede olmaktadır. (TDK)

Vurma, tekmeleme vb. *davranışı girişiminde bulunma/teşebbüste bulunma:* vurma, tekmeleme vb. davranışına başlamak üzere hazırlık yapma, bunu yapmak üzere ele alma (Türk Dil Kurumu sözlüğü)

Isırma: Diş ile yapılan normal ısırma şiddetini arttırma olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu sözlüğü).

Tekmeleme: Bacak ile yapılan normal dokunma şiddetini arttırma olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu sözlüğü).

Nesnelere zarar verme: Nesneye zarar vermek için girişilen her teşebbüs olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu sözlüğü).

Kendine zarar verme: Kendine zarar vermek için bilinçli olarak gerçekleşen ya da olasılık taşıyan her teşebbüs olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu sözlüğü).

Uygun olmayan söz söyleme: Sözel iletişimde küfür ya da argo kullanma olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu sözlüğü).

Davranışsal sonuçlar: BDK uygulamalarında BDK müdahalesinin etkileri çocuğun performansının gözlemlenmesi üzerinden gerçekleştirilir (Sheridan, Clarke, Knoche ve Edwards, 2010). BDK müdahalesinin etkisini ortaya koymak üzere aile ve öğretmenlerin görüşlerine ve doyumluluklarına yer verilir (Sheridan, Clarke, Knoche ve Edwards, 2010).

Ekolojik Model: Bireylerin farklı çevrelerde farklı rolleri üstlendiği ve içinde buldukları çevreye göre farklı davranışlar sergileyebilecekleri anlamını taşır. Bu yaklaşım çevrenin öğrencinin ihtiyaçlarını karşılaması için çeşitli uyarlamaların gerçekleştirilmesini olası kılar (Swartz ve Martin, 1997).

Dinamik Değerlendirme: Değerlendirmede “test et-öğret-test et” süreçlerinden yararlanılması anlamına gelmektedir. Süreç öğrencinin test puanının öğretim yapıldıktan sonra ne kadar değiştiğinin bir ölçüsüdür ve benzer şekilde dinamik değerlendirme çocuğun bir beceriyi tamamlaması için ne kadar öğretimin gerekli olduğunun bilgisini de sunar. Diğer bir deyişle çocuğun öğrenmesine yardım edecek özel öğretim stratejisi hakkında bilgi sunar (Freeman ve Miller, 2001).

Görüşme: Görüşme uygulayıcılar arasında en sıklıkla kullanılan metottur. Değerlendirme görüşmeleri veri toplanmak istenen birey hakkında en çok bilgiye sahip olan öğretmen, aile üyeleri ya da profesyonellerle yapılır. Bu bireylerden üç şeyi tarif etmesi istenir: (a) problem davranışın fiziksel tanımı (b) problem davranışın oluşması ya da oluşmamasının tahminine destek olacak durumların ortaya çıkarılması ve (c) problem davranış sonrasında diğer bireylerden gelen reaksiyonlardır (Carr ve diğ., 1994; Durand, 1990).

İşlevsel değerlendirme: İşlevsel değerlendirmenin işlevi müdahalenin etkililiğini ve verimliliğini artırmaktır. Bu işlev (a) problemin sürmesine neden olan faktörlerin anlaşılmasıyla (b) problem davranışın ne zaman oluşup ne zaman oluşmayacağını tahmini ile (c) problem davranışın oluşmasının önleyen yolların belirlenmesiyle ve (d) oluştuğunda problem davranışa dönüt verir şekilde süreçlerin desenlenmesi ile gerçekleştirilir (Berkman & Meyer, 1988; Horner, Close, ve diğ., 1996; Lucyshyn, Olson, & Horner, 1995).

İşlevsel analiz: Özel değişkenlerin sistematik şekilde uyarlanarak problem davranışı nasıl etkilediğinin saptanmasıdır. Diğer bir deyişle işlevsel analiz pasif gözlemin tam tersine formal bir deneyi gerçekleştirmek suretiyle uygulanırken analog çalışmalara yer verilir.

Tüm bunlara ek olarak işlevsel analiz araştırmacıların temel davranış ilkelerini ortaya koymak için kullandıkları birincil metottur (Lucyshyn, Olson ve Horner, 1995).

İşlevsel Analiz Uygulamaları: Beş bölümde açıklanmaktadır ve bölümler Volmer tarafından şu şekilde ele alınmıştır (Vollmer, Marcus, Ringdahl ve Roane, (1995), *Dikkat/Sosyal Pekiştiren*: problem davranışının devamını kontrol eden bir değişken; *Talep*: erişkinin problem davranış gösteren özel gereksinimli çocuğa sunduğu bildirimler/*Kaçınma*: özel gereksinimli bireyin talebi yerine getirmekten imtina ederek problem davranış göstermesi; *Yalnız/Otomatik Pekiştirme*:. Otomatik olarak pekiştirilen davranışlar, duyu pekiştiren gibi; *Somut Pekiştiren/Olumlu Pekiştiren*: Problem davranış bireyin kendisi için pekiştiren olan şeye ulaşma çabası kaynaklıdır; *Kontrol Koşulu*: işlevsel analiz uygulandığında kıyaslama yapabilmeyi sağlar ve bireyin istediği oyunlar oynanabilir.

Kapsamlı sağaltım: Bir sağaltım a) birey tarafından ortaya konulan tüm problem davranışlar ele alındığında; (b) işlevsel değerlendirmeden yararlanıldığında; (c) gün boyu uygulandığında; (d) çok sayıdaki sağaltım sürecini birleştirerek uygulamalar desenlendiğinde ve (e) uygulayıcıların değer, beceri ve kaynaklarına uygun ve tutarlı olduğunda, ilişkili sağaltım kapsamlı sağaltım kategorisine girmektedir (Lucyshyn, Olson, & Horner, 1995).

Sabit bekleme süreli öğretim yöntemi: Bu yöntemde ilk denemelerde, uygulamacı beceri yönergesinden hemen sonra kontrol edici ipucunu sunar ve öğrencinin tepkisini bekler. Bu denemeler, 0 saniye bekleme süreli denemeler olarak adlandırılır. Uygulamacı, 0 saniye denemelerinin ardından sabit bekleme süreli denemeleri sunar. Sabit bekleme süreli denemelerde uygulamacı, beceri yönergesini sunduktan sonra daha önce belirlediği bir süre (genellikle 4-5 saniye) kadar bekler; öğrenci bu bekleme süresinde doğru yanıt verdiğinde, öğrenciyi pekiştirir; öğrenci yanlış yanıt verdiğinde ya da bekleme süresinde tepkide bulunmadığında, doğru yanıtı sunmaktadır (Wolery, Ault ve Doyle, 1992, s.48).

Yeniden-Amaç (RE-AIM): Reach-Efficacy-Adoption-Implementation-Maintenance kelimelerinden oluşturulmuş bir değerlendirme aracıdır. Konsültasyon içerikli araştırmalarda uygulanan program ya da sürecin değerlendirmesidir ve ulaşma, yeterlilik, etkililik, uyarılma, uygulama ve süreklilik gibi boyutları içerir (Strauser ve Wong, 2010).

Sosyal Beceri: Hersen ve Eisler (1976)'e göre sosyal beceri, bireyin tabii çevrelerinde; okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneğidir.

İletişim Becerisi: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon (Türk Dil Kurumu).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programının görmeyen otizmlilerin çocuğun uygun olmayan davranışlarına ve iletişim/sosyal becerilerine etkisine yer verilmiştir. BDK'nın çocuğun uygun olmayan davranışlarına ve iletişim/sosyal becerilerine etkisinin yanı sıra aile ve sınıf öğretmenine göre de çocuk üzerinde olumlu etkilerinin olup olmadığının belirlenmesi, sosyal geçerlilik ve uygulanabilirliğinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu nedenle Sugai'nin (2000), bireysel gerçekleştirilen yoğun eğitimi üzerinde durularak kavramsal çerçeve bölümüne başlanmıştır. Daha sonra ise total görmeyen olma, otizmliler olma ve bu iki yetersizliğin birlikte olma durumları ve kapsamlı eğitim yaklaşımları ele alınarak müdahalenin içeriğini oluşturan ve yöntem bölümünde yararlanılan çeşitli müdahale araçlarının teorik yapısına ve uygulama süreçlerine yer verilmiştir.

2.1. Olumlu Davranış Değiştirme Süreçlerini İçeren Okul Sistemi

Olumlu davranış değiştirme süreçlerini içeren okul sistemi bu araştırmada “bireysel yoğun uygulama” bölümü ile yararlanılan üç bölümlü piramidin en üstünde yer alan uygulamalar arasındadır (Şekil 2.1). Bu araştırma birden fazla yetersizliği (görme ve OSB) olan bir öğrenci üzerinde gerçekleştirildiğinden Sugai'nin tüm okul, küçük grup ve özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler olacak şekilde üç bölümde ele aldığı okul uygulamasının sadece teke tek yoğun eğitim gerektiren bölümü ele alınmaktadır. Her öğrenciyi kapsam içine alan Sugai'nin olumlu davranış değiştirme yaklaşımının (2009) ilköğretim okullarındaki öğrencilerin sosyal uyum ve akademik gelişmelerine olumlu şekilde etkilediği belirtilmektedir. Bu araştırmada sürekli uygulanan gözlem verileri ile bu verilere dayanan karar süreci, kanıta bağlı sağaltım ve müdahalelerin uyarlanması, erken müdahale, yetersizliği önleyici uygulamalar, bireye özgü içerik bilgisi ile müdahale ile olumlu, önleyici, tahmin edilebilir okul ve sınıf ortamının sağlanması sonucu akademik ve sosyal davranışta başarıdan bahsedilmektedir. Sugai'nin öncülüğünü yaptığı bu sistemde birden fazla yetersizliği olan çocukların da içinde olduğu ve yoğun özel eğitime gereksinim gösterenler okulda diğer öğrenciler ile birlikte eğitimini sürdürürken yoğun biçimde teke tek özel eğitim müdahalelerinden yararlanırlar (Sugai, 2009).

Problem davranışların müdahalesinde, olumlu davranış destek programlarının gelişmesiyle (Carr ve diğ., 2002) öğretmen ve aileleri desteklemek üzere mevcut kuramsal ve uygulamaların bir arada kullanıldığı, ekolojik yaklaşımın ve aile eğitiminin de içinde olduğu çoklu kuramsal bakış açısına sahip çalışmalar (Turnbull ve Turnbull, 2006) çocuğu merkeze alan bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymuştur.

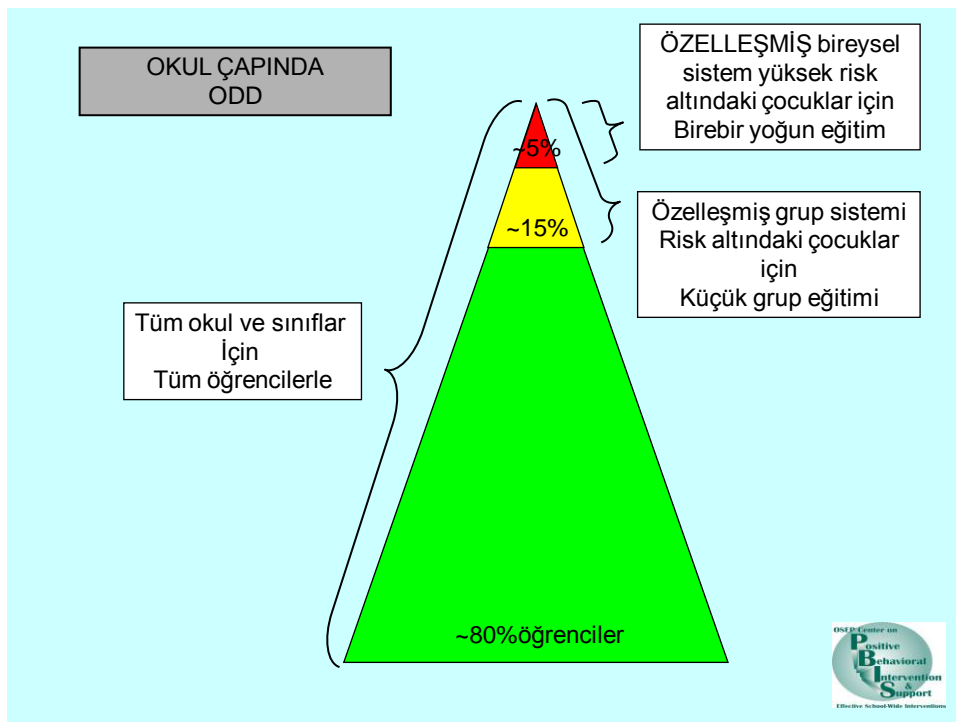
Bu yaklaşımı uygulayan okullarda yer alan öğretmenler tüm okul içinde davranış problemlerinin olumsuz etkilerinin üstesinden gelmek için etkili, anlamlı, kabul edilebilir ve hem çocuğun davranışlarında hem de çocukla birlikte ailenin yaşam kalitesinde uzun ömürlü değişiklikler yaratabilen sağaltımlar üzerine yoğunlaşmışlardır (Turnbull ve Ruef, 1996; Turnbull ve Turmbull, 1996).

Çeşitli araştırmacılar davranış değiştirme stratejilerinin yanı sıra ortamın yapısının, çocuğun programının, uyarlanarak değiştirilmesi, sosyal gruplaşmanın gelecekteki muhtemel uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını değiştirebilecek şekilde yeniden desenlenmesini önermektedir (Carr, Carlson, Langdon, Magito-McLaughlin ve Yarbrough, 1998; Dunlap, Kern-Dunlap, Clarke, ve Robbins, 1991).

Tüm bu araştırmalar, sonrasında varılan kesin sonuç; çevreye uyum sağlaması için bireyin değiştirilmesi noktasında, çevrenin uyarlanmasının uygun olduğunu göstermektedir. Uygun bir çevre mühendisliği ile uygun olmayan davranışların önüne geçilmesi mümkün olabilmektedir. Sugai'nin geliştirdiği okul çerçevesi sağaltımların bu araştırmayı ilgilendiren bölümü % 5 lik yoğun teke tek eğitimin gerekli olduğu yüksek risk altındaki birden fazla yetersizliği bulunan çocuktur. Teke tek eğitim sürecine ana baba, öğretmen ve danışmanların katılması, işlevsel değerlendirmelere yer verilmesi ve ekolojik bakış açısı içinde çevrenin bireyin davranışsal ihtiyaçlarını karşılar şekilde değiştirilmesi, sağaltımın bireyselleştirilmesi ve tüm uygulamanın çocuğun akranlarının da içinde olduğu okul ortamında yapılıyor olması sürecin gerekliliklerindedir. Son yirmi yıldır olumlu davranış değiştirme süreçlerinden, tek bir öğrenciye odaklanan yaklaşımlardan, tüm sınıfın veya tüm okulun ihtiyaçlarını karşılamaya kadar geniş bir yelpazede yararlanılmaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

Sugai'nin geliştirmiş olduğu Piramit biçimindeki sağaltımda: % 5 lik bölüm teke tek yoğun eğitimi içerir. Sağaltımda işlevsel analiz süreçlerinden ve bireyselleştirilmiş programlardan

yararlanılır. Küçük grubu oluşturan bölüm belirli davranış ve akademik alanlarda desteğe ihtiyaç gösteren çocukları kapsar. Davranışsal sağaltım; çatışma çözme, stresle baş etme, öfke ile baş etme, akran baskısının/alayın üstesinden gelme vb. gibi konu başlıkları bulunan okul çapında toplanan gözlem verileri sonucunda belirlenen öğrencilerle küçük grup çalışması şeklinde gerçekleştirilir. Akademik sağaltım ise akademik konu başlıklarını içerir şekilde yapılandırılmıştır. İhtiyaç gösteren öğrenciler öğretmenleri tarafından belirlenerek küçük grup çalışması için yönlendirilir. Bu öğrenciler sadece ihtiyaç duydukları akademik alanda ek çalışmaya tabi tutulurlar. En büyük grup ise % 80'lik gruptur ve sosyal beceriler geniş kapsamlı olarak okulun tüm sınıfları ile paylaşılır.



Şekil 2.1. Okul Çapında Olumlu Davranış Değiştirme Müdahale Çalışmaları

(George Sugai: OSEP Center on PBIS/University of Connecticut)

Bu sistemde kaynaştırmanın niteliğini arttırabilmek için Sugai olumlu davranış destek uygulamalarını ekolojik yaklaşım içinde ele almıştır. Sugai'nin (2000) olumlu davranış destek uygulamaları içinde işlevsel davranışsal değerlendirme (İDD) süreçleri,

problemlerin tırmanarak kriz durumuna çıkışını önleyici ileriye etkili bir sağaltım sürecinin oluşmasına imkân verecek şekilde kullanılmıştır. Sugai, olumlu davranış destek uygulamalarının tüm okul içinde uygun davranışların ortaya çıkarak akademik öğrenmelerin desteklenebildiği ideal bir yaklaşım olarak öne çıktığını belirtmektedir. Yaklaşım sadece bir dizi davranış değiştirme çalışmalarından oluşmamaktadır, aynı zamanda dört anahtar özelliğin dengeli şekilde birleştirilmesini de gerektirmektedir; a) öğrenciler, aileleri ve öğretmenler için sosyal olarak önemli sonuçların net şekilde ortaya konması, b) araştırmalarda desteklenen güvenilir ve etkili yöntemlerin uygulanması, c) karar verme sürecinde verilerden ve kayıtlardan yararlanılması, d) uygulamaların doğru yapıldığı sistemlerden yararlanma önemlidir. Böylelikle öğrencinin içinde bulunduğu çevre içinde hem öğrenci hem de öğrenci ile ilişkili bireyler üzerinde akademik ve sosyal açılardan olumlu değişimlerin gerçekleşmiş olduğu ifade edilmektedir (Sugai ve diğ., 2000). Sugai'nin açıkladığı bu dört anahtar özelliğin dengeli şekilde birleştirilmesi hem total görmeyen hem de OSB gibi birden fazla yetersizliğe sahip çocukların genel özellikleri düşünüldüğünde oldukça zorlayıcı olabileceği söylenebilir.

Tüm bu araştırmalardan çıkan sonuç etkili sağaltım süreçlerinin dikkatli bir şekilde oluşturulduğunda ve aynı zamanda davranışsal desteğe odaklanıldığında başarılı sonuçların elde edilebileceği yönündedir. Birden fazla yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında kullanılan stratejinin istenen davranışın pekiştirilmesinden ve istenmeyen davranışın ise cezalandırılması ya da görmezden gelinmesinden çok daha fazla bir şeyin olması gerektiği vurgulanmaktadır (Horner ve Carr, 1997).

İzleyen bölümde görme yetersizliğine, otizm spektrum bozukluğuna ve her ikisinin birlikte olma durumuna ve kullanılan eğitim yaklaşımlarına yer verilmektedir

2.2. Total Görmeyen Olma, Otizmlili Olma ve Bu İki Yetersizliğin Birlikte Olma Durumları ve Eğitim Yaklaşımları

2.2.1. Total görmeyen çocuklar

Görme yetersizliği; görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz günde etkilenmesi durumudur. Görme yetersizliğinin yasal tanımına göre “tüm düzeltmelerle birlikte, gören gözün olağan

görme gücünün onda birine yani 20/200'lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ya da görme açısı 20 dereceyi aşmayan bireylere total görmeyen denilmektedir. 20/200'ün anlamı; görme yetersizliğinden etkilenen bireyin 60 cm.den görebildiğini, normal görme gücüne sahip olan bireyin 6 m.den görmesidir (Barraga, 1992).

İnsanların dış dünyadan aldıkları bilgilerin % 85'i görme kanalı vasıtası ile elde edildiğinden görsel model alma, taklit ve çevredeki olay ve nesnelere bütünlemede zorluk yaşayabilirler (Warren ve Hatton, 2003). Görme yetersizliğine sahip çocukların gelişimsel, bilişsel ve sosyal özellikleri kısaca şu şekildedir: Dil, işitsel olması nedeni ile görme güçlüğü olanların dil gelişimlerine olan olumsuz etkisi yok denecek kadar azdır. Olumsuz sayılabilecek en önemli özellik total görmeyen olan bireylerde daha çok görülen "sözcük tekrarı; boş laf; laf kalabalığı" yani anlamını bilmeksizin başkalarının söylediği biçimde ezberle konuşmadır (Kirk ve Gallagher, 1989). Total görmeyen olma durumu düşük zihinsel gelişimin belirleyicisi değildir. Ancak görme ile ilgili yaşantılarının zengin olmayışı nedeni ile yeterli eğitim olanaklarının sağlanması gerekmektedir. Görme yetersizliği olan çocukların kavram gelişimleri ise, normal akranlarına sağlanan girdiler kadar girdi sağlanmadığı için normallerden daha geridir. Özellikle soyut kavramlarda gerilik daha da artmaktadır. Bunun nedeni ise uygun öğrenme yaşantılarının olmayışıdır. Görme engelli çocukların en fazla sıkıntı çektikleri konu, uzamsal kavramlardır. Çünkü diğer duyularını kullanarak öğrenme çabası göstermekte, ancak uzama ilişkin bilgilerde diğer duyuları sınırlı kalabilmektedir. Ek olarak görme kaybı olan çocukların gelişiminde "blindism/total görmeyenlik tikleri" denen, sallanma, kafayı vurma, döndürme, gözleri ovuşturma, elleri omuz hizasında tutarak parmakları oynatma, gibi tekrarlayıcı, tekrarlayıcı davranışlara sıklıkla rastlanabilmektedir. (Noshpitz, 1979; Rutter ve Hersov, 1994). Kısmi görme kaybı olanlarda da elleri gözlerin önüne getirme, tekrarlı olarak ışığa bakma davranışları siktir. Ekolali benzeri taklitler, "ben" ve "sen" zamirlerinin yer değiştirmesi, konuşmama (mutizm), motor gelişimde özellikle bağımsız hareketlerde gecikme, daha az ilgi arayışı, çevreye ilgisiz görüme ve sıklıkla kendine yönelme davranışlarının gözlenmesi otistik bozukluk tablosuna oldukça benzemektedir (Van Dijk, 1982). Total görmeyen çocuğun gelişimindeki sapma her ne kadar otizme benzese de, her iki bozukluk da ayrı tanı ölçütlerine sahiptir (Rogers, 1998).

Doğuştan total görmeyen olan çocukların otizme benzer davranış örüntüleri sergiledikleri bilinmektedir. Total görmeyen olan bu çocuklar, zamirleri ters kullanabilirler, _miş gibi

yaparak oyun oynama becerilerini de oldukça geç kazanabilirler (Fraiberg, 1977). Total görmeyen çocukların benzeri davranışları sergilemelerinin nedenleri arasından sınırlı sayıda somut deneyime sahip olmaları gösterilmektedir. Böylelikle duygu ve düşüncelerini de açıklarken soyut dil kullanmalarındaki yetersizlik de açıklanmış olur. Doğuştan total görmeyen olan çocuklar sohbet etmede, genellemede ve sürekliliğin korunumunda çeşitli güçlükler yaşayabilirler (Hobson, Lee ve Stevenson, 1997). Bu çocuklar görsel uyaran yokluğunu ödünlmek için tekrarlı davranışlar gibi diğer farklı otistik davranış eğilimleri gösterebilmektedirler. Araştırma sonuçları hem otizmli hem de doğuştan total görmeyen olan çocukların benzer şekilde oturma pozisyonlarında zayıf duruş sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar total görmeyen olan çocukların duruş bozukluklarının sebebi uygun görsel model alamamaları ile açıklamaktadırlar (Hobson, Lee ve Stevenson, 1997).

Görme yetersizliği, çocuğun sosyal referanslara dikkat etmesini ve bunları düzenlemesinde sınır getirdiği için otistik davranışlara benzer bir takım davranış örüntülerinin ortaya çıkmasına sebebiyet verebilmektedir. Görme yetersizliğine sahip çocuklar diğer bireyleri ve çevreyi kendi hayatları ile ilişkilendirmede zorluk yaşayabilirler. Fraiberg (1977) makalesinde görme yetersizliğinden ve otizmden etkilenmiş bir çocuğun odadan biri ayrıldığında bu durumdan korktuğu için odada kalan bireyleri ısırıldığından ve tırmaladığından bahsetmektedir. Isırma ve tırmalama davranışı çocuğun terk edilmekten hoşlanmadığını anlatma şekli olarak betimlenmiştir. Isırma veya tırmalama gibi olumsuz davranışların çocukların kendilerini iletişim içinde ifade etmeye başladıktan sonra azaldığı gözlemlenmiştir (Carr ve Durand, 1985; Iwata ve diğ., 1992). Çevreden dolayı yetersizliklerin birlikte ortaya çıktığını savunan kuramcılar görme yetersizliğinin yaygın gelişimsel bozukluk (otizmin içinde olduğu bir bozukluk) ile benzer olduğunu ifade etmektedirler (Brown, Bobson, ve Lee, 1997; Goodman ve Minne, 1995; Hobson, 1990). Bununla birlikte Brown ve diğ., 1997) görme yetersizliğine sahip çocukların otizme benzer davranışlar sergiledikleri için otizm tanısı almamaları gerektiğini düşünmektedirler. Iverson (1984) ise tekrarlı davranışların görme yetersizliğinden değil görme ve otizmin birlikte olma durumundan kaynaklandığını ifade etmektedir. Bir çocuğun doğuştan total görmeyen olması nedeniyle mi otizm benzeri davranışlar sergilediğini ya da gerçekten otizme sahip olup olmadığını değerlendirmek oldukça güçtür. Bu amaç için yararlanılan çeşitli ölçütler mevcuttur. Brown, Hobson, Lee ve Stevenson (1997). Ölçütler arasında hem görme yetersizliğine hem de otizme sahip izlenimini veren çocuğun ailesinin içindeki bireyler arasında otizm benzeri davranışlar sergileyeler varsa bu durumda çocuğun otizme

sahip olma olasılığının oldukça yükselebileceği sonucu mevcuttur (Brown ve diğ., 1997). Birden çok davranış bozukluğunu içeren yapıda OSB ye sahip çocukların iyi sosyal beceriler geliştirebilmesi görece olarak sadece görme yetersizliğinde otistik davranışlar sergileyen çocukları ile kıyaslandığında daha zor olacağı ifade edilmektedir (Goodman ve Minne, 1995). Brown ve çalışma arkadaşları yaptıkları araştırmada gören otizmlilerle çocukları kıyaslandığında total görmeyen ve otizmlilerle çocukların yetersizlikten daha fazla etkilendiğini ifade etmişlerdir (1997).

Birden çok davranış bozukluğunu içeren gelişim bozukluğu tanısı sadece görme yetersizliğinde ortaya çıkan tekrarlı hareketler gözlemlendiğinde verilmemekte, otizme ait bir dizi ölçüt göz önünde bulundurulmaktadır (Goodman ve Minne, 1995). Hobson, Lee ve Stevenson, özellikle bu çocukların kendilerine has öğrenme stillerinin olduğu konusunda öğretmen ve ilgililerin dikkatini çekmektedirler (1997). Ancak bu özel öğrenme stillerine dikkat edildiğinde uygun öğrenme ortamları hem görme yetersizliğinde hem de otizmden etkilenmiş bu çocuklar için yaratılmış olacaktır. OSB ve birden fazla yetersizliğe sahip öğrencilerin eğitim kalitesinin artırılmasında Silberman'ın çalışmalarından yararlanmak mümkün gözükmemektedir. Silberman, 1997 yılında gerçekleştirdiği çalışmada yaşlıları ile kıyaslandığında pek çok ağır ve birden fazla yetersizliğe sahip çocukların daha yavaş öğrendiklerini, daha hızlı untabildiklerini, bir durumdan diğerine öğrendikleri bilgi ya da becerileri genellerken problem yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle Silberman, ilk olarak birden fazla yetersizliği olan çocukların eğitimlerinin erken yaşlarda başlaması ve bir ömür boyu devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. İkinci olarak tüm çocukların dil ve konuşma eğitimi ve çoğu çocuğun ise fizyoterapiden ve ek olarak iş ve uğraşı terapisinden yararlanmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Duyu yetersizliği yaşayan çocukların ise bağımsız hareket becerilerini kazandıran öğretmenlere ihtiyaç duyabileceğini bazılarının ise hemşire ve ilişkili bakım hizmetlerinden ya da danışmanlık hizmetlerinden yararlanabileceklerini açıklamıştır. Üçüncü olarak, görme ve birden fazla yetersizlik yaşayan çocuklar için hazırlanacak olan müfredatın doğası gereği işlevsel olmasının gerektiğini açıklayarak uygulamalarının çocuğun günlük hayatı içinde boş zamanları değerlendirme, okul, toplum içi ve iş ilişkili noktalarda fonksiyon görmesinin gerekliliğini açıklamıştır. Araştırmacı dördüncü olarak, çocuklara da tüm bu özelliklerin içinde olduğu eğitim süreci dahilinde seçim yapmaları için şans verilmesinin, işlevsel iletişim uygulamalarının öğretilmesinin, diğer bireylere olan bağımlılığının azaltılmasının kronolojik yaşına uygun sosyal becerileri kazanmasını önemine değinmiştir. Beşinci olarak

becerilerin birden fazla ve doğal ortamda kazandırıldığında genelleme problemlerinin daha az yaşandığını açıklamıştır (Silberman, 1997).

2.2.2. Otizm spektrum bozukluğuna sahip olan çocuklar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); genetik temelleri olan gelişimsel bir bozukluk olup ilk kez 1943 yılında Leo Kanner tarafından 11 çocuk üzerinde yapılan çalışmalardan sonra yeni bir bozukluk kategorisi olarak tanımlanmıştır. İlk tanımlanmasında otizm olarak adlandırılan bozukluk yıllar içinde otizm spektrum bozukluğu şeklinde ifade edilmeye başlanmıştır. İlk tanımlanmasında psikogenik bozukluk olarak sınıflandırılan otizm zaman içinde moleküler biyoloji tekniklerinin gelişimiyle günümüzde nörobiyolojik bir bozukluk olarak betimlenmekte ve genetik faktörlerin bir sonucu olarak beyin gelişimindeki anormal durum olarak kabul edilmektedir (Nicolson ve Szatmari, 2003).

Carr ve çalışma grubu 2002 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada, otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar için 1996 ve 2000 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaları ele alarak OSB li çocuklarda en çok hangi uygun olmayan davranışların belirlendiğini ve davranışsal sağıltım yaklaşımlarından yoğun şekilde hangilerinin kullanıldığını incelemiştir. Bu çalışmada incelenen araştırmaların bir bölümünde OSB ye sahip çocukların problem davranışlar sergilemelerinin, fiziksel öfke, kendine zarar verme eşyalara zarar verme, yiyecek olmayan maddeleri yeme, tekrarlı davranışlar, öfke nöbetleri vb.) bu çocukların etkili eğitim almalarında ve sosyal gelişimlerinde bir engel oluşturduğunu belirlemiştir. (Horner, Diemer ve Brazeau, 1992; Reichle, 1990). Özellikle öfke patlamaları OSB ye sahip çocukların alışkanlık haline gelmiş davranışlarına, kural ya da ilgi alanları hakkında konuşmasına engel olunursa sıklıkla ortaya çıkabilir (Bolick, 2004). Öfke patlamaları, ağlama, bağırma, nesnelere kırma, kendine ya da karşıdaki bireye şiddet gösterme şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Myles (2005) öfke patlamalarının kaygı ile ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır ve rutinler, kurallar ve sınırlı ilgi alanları aslında kaygı ile baş etme mekanizması olarak görülebilmektedir. Bu baş etme mekanizmaları durdurulduğunda çocuklar duygularını kontrol etmekte çeşitli zorluklarla karşılaştıklarından duygusal patlamalar ortaya çıkabilmektedir.

OSB'ye ait karşılaşılan zor topografinin sağıltımı için özel, bireyselleştirilmiş ve yoğun şekilde uygulanması gereken sağıltım stratejilerine gereksinim vardır (Myles, 2005).

Sprague ve Rian'a (1993) göre çocuklar erken yaşlarda problem davranış sergilediklerinde eğitim ortamlarından, sosyal birlikteliklerden, toplum etkinliklerinden uzaklaştırılma riski taşırlar. Carr ve çalışma grubu da aynı görüşü paylaşmakta ve OSB ye sahip çocukların yaygın gelişimsel yetersizliklerinin olabileceğine ve bu çocukların uygun olmayan davranış geliştirmede risk altında bulduklarına dikkat çekmektedirler (2002). Çeşitli araştırmacılar uygun olmayan davranışın sonuçlarına ulaşmada ya da davranışla ilgili değer yargılarında bir değişiklik olmadan uygun olmayan davranışta bir azalma beklenmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Oliver, Murphy, ve Corbett,1987). Bu araştırmacılara göre amaçlı bir şekilde sağaltım uygulamadan problem davranışın sonlanmasını beklemek etkili bir yol değildir.

Toplanan pek çok araştırma verileri bir araya getirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır; (a) OSB ye sahip çocuklar uygun olmayan davranış geliştirmede risk altındadırlar, (b) sağaltılmadığı sürece uygun olmayan davranışların kendiliğinden azalması ya da yok olması beklenmemelidir ve bunun aksine davranışın süre ve şiddeti artarak çoğalabilmektedir, (c) uygun olmayan davranışın eğitim sosyal çevre ve toplum ilişkili etkisi dramatik ve zararlı olabilmektedir. Bu nedenle OSB ye sahip çocukların mümkün olduğunca erken yaşta uygun olmayan davranışın sağaltımın yapılmasını ve sağaltımın işlevsel davranış değerlendirme süreçlerine sadık kalınarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Carr, Dunlap, Horner, Koegel, Turnbull, Sailor, Anderson, Albin, Koegel, ve Fox, 2002; McGee, Morrier ve Daly, 1999; Strain, Wolery ve Izeman, 1998).Yapılan 37 karşılaştırma çalışmasından 28 tanesi (%78) en sık gözlemlenen uygun olmayan davranış olarak öfke nöbetlerini (tantrums) belirlemiştir. İkinci en sık gözlemlenen uygun olmayan davranış ise saldırganlıktır (aggression) (%59). Üçüncü sırada tekrarlı davranışlar yer almaktadır (%14). Diğer uygun olmayan davranışlar içinde kendine zarar verme (%11) dikkati çekmektedir (Horner, Carr, Strain, Todd ve Reed, 2002).

Amerikan Psikiyatrik Birliğine göre OSB özellikleri arasında en belirgin olarak öne çıkan yetersizlikler sosyal beceri, iletişim ve sınırlı ilgi alanlarıdır (American Psychiatric Association, 2012). Değişen bu perspektif sonrasında sağaltım programları otizmin belirtileri hedef alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu noktada OSB'ye sahip çocuklara eğitim veren öğretmenlerin çok daha donanımlı olmalarının gerekliliği kaçınılmaz gözükmektedir. Ek olarak OSB hem gelişim geriliği hem de birden fazla alanda fonksiyon görmede normal gelişimden sapma anlamına gelmektedir. Gelişim sürecinde

normal gelişim hızında zaman zaman duraksamalar olabilmektedir. OSB de ise bu gelişim geri kalabilmekte, gerileyebilmekte ya da normal gelişim hızından farklı ve normal gelişim basamaklarından farklı basamakları izleyebilmektedir (DeMyer, Hingtgen, ve Jackson, (1981). Aynı zamanda gelişim içindeki farklılıklar beceriler arasında da ortaya çıkmaktadır. OSB de tek bir farklılık gözlemlenmediğinden uygulanacak olan sağaltım programının oldukça bireyselleştirilmesi gerekmektedir. Bu koşullar birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programının uygulanmasındaki gerekliliğin bir kez daha altını çizmektedir. Birden fazla yetersizliği olma durumunda; gelişim sıralaması göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların tipik dil becerileri kazanım sıralamasını göstermediği, yaşa uygun beceri kazanımının farklı olduğu, sıralı gelişimle ilgili bilgilerin çocuğun işlevsel iletişim davranışlarına karşılık gelmediği saptanmıştır (Downing, 1993) Benzeri potansiyel zorluklar tüm gelişim becerileri üzerinde bazı olumsuz etkilere sahip olabilmektedir.

2.3. Görme Yetersizliğinden ve Otizmden Etkilenmiş Çocuklar için Etkili Programlar Geliştirme

Otizimli çocuklar için geliştirilen pek çok stratejinin aynı zamanda görme yetersizliğinden etkilenmiş ve otizmde görülen davranışlara benzer davranışlar sergileyen çocuklarda da etkili olduğu gözlemlenmiştir (Jamieson, 2004). Bu stratejiler, görme yetersizliğinden etkilenmiş ve otizimli çocukların, görsel, işitsel ve dokunsal uyarınları etkili şekilde kullanamamaları nedeni ile oluşan, eksik yaşantıları telafi edici biçimde gerçekleştirmeye olanak tanımaktadır. Bu nedenle bu çocuklar için oldukça önemlidir. Duyu bütünleme stratejik yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Ayres, 1989). Bunun nedeni duyu bütünlemenin gerçekleştirilmesinde görme duyusunun ağırlıklı olarak kullanılması ve görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların dezavantajlı konuma düşmelerini engellemek adına duyu bütünleme çalışmalarına yer vererek aynı zamanda otizimli çocukların da güçlük çektiği bilgi işleme becerilerini geliştirmektir (Jamieson, 2004).

Görme yetersizliğinden ve otizmden etkilenmiş olan çocuklar için var olan öğretim stratejilerinin birlikte kullanılması ve uyarlanması gerekmektedir. Böylelikle birden fazla yetersizliğe sahip çocukların en yüksek potansiyele ulaşmalarında destek olunabilecektir. Genel bir eğitim çerçevesi çizmek gerektiğinde otizmden etkilenmiş çocuklar üzerine çalışmalar yapan Dawson ve Osterling'den (1997), görme yetersizliğinden etkilenmiş

çocuklar üzerine çalışmalar yürüten Rogers'dan (1996) yararlanmak mümkündür. Her iki araştırmacının sonuçları birleştirildiğinde çizilen genel çerçeve şu faktörleri içermektedir: Sınıf etkinlikleri ile üzerinden durulması gereken beceriler için görme kalıntılarını verimli kullanma, günlük yaşam becerileri, bağımsız hareket becerileri, destek teknolojilerinden yararlanma, kariyer eğitimi, çevreden gelen bilgilere dikkatini yönlendirme, diğer bireyleri taklit etme, dinlediğini anlama, birlikte karşılıklı oyun oynama, boş zamanları değerlendirme ve diğer bireylerle etkileşim içinde olma becerilerini kapsayabilir. Aynı zamanda iletişim becerilerinin edinilmesine de önem verilmelidir. Böylelikle çocuk ihtiyaçlarını ve duygularını uygun şekilde ifade etme şansı bulduğundan öfke patlamaları gibi uygun olmayan davranışları sergileme olasılığı azalma eğilimi gösterebilecektir. Dawson, Osterling ve Rogers'ın çalışmalarına göre öğrenmeler bireysel ağırlıklı gerçekleştirilirken koşullar sağlandığında küçük grup uygulamalarına yavaş bir geçiş yapılabilmektedir. Bu durum da kaynaştırma uygulamalarının yolunu açmaktadır. Okulda çocuk ile birlikte çalışan öğretmenin ev rutinleri içinde çocukları ile birlikte aileye neyi nasıl yapması gerektiğini açıklayarak çocuğun ev ortamını daha iyi anlaması sağlanmalı ve ev ortamında gerçekleştirilecek rutinelere çocuğun daha anlamlı şekilde katılması için şans tanınması önemli noktalar arasındadır. Okulda belirli aralıklarla aile eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi hayati öneme sahip izlenimini vermektedir.

2.3.1. Görme yetersizliğinden ve otizmden etkilenmiş çocuklar için etkili programlar geliştirmede aile eğitiminin yeri

Özel eğitimde aileden destek alınmasının önemini vurgulayan ve ailenin eğitimini içeren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Berbercan ve Tavil, 2012; Tavil, ve Karasu, 2013). Uygun olmayan davranışın üstesinden gelmek için yararlanılan potansiyel iletişim fonksiyonlarının değerlendirilmesi ve uygun sağaltım süreçlerinin desenlenmesi sırasında ailelerden destek alınması önemlidir (Carr ve Durand, 1985; Durand ve Crinnmins, 1988; Horner ve Day, 1991). Aile eğitimi, çocuk için geliştirilmiş sağaltım planı içinde var olması ve temel davranış kuralları ve çeşitli öğretim stratejilerini uygulamak üzere donanım edinmesini sağlamaktır (O'Dell, 1985). Aile eğitim süreçleri Patterson, Reid, ve çalışma arkadaşları tarafından detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu grubun çalışmalarında uygun olmayan davranışların yerini daha olumlu davranışların almasına yoğunlaşmıştır (Patterson, 1982; Patterson, Reid, Jones ve Conger, 1975). Bir diğer önemli aile eğitim programı ise, ilk kez Hanf ve Kling (1973) tarafından geliştirilen

yönergelere uymama davranışının hedef olarak seçildiği ve daha sonra McMahon ve Forehand (1984) tarafından uyarlanan aile eğitim programıdır.

Bireysel ya da grup halinde yapılan aile eğitimi süreçleri üç kategoride ele alınmaktadır. (a) sözel ve yazılı bilginin aile ile paylaşılmasına dayanan didaktik metotlar, (b) model olma gibi görsel verilere dayanan didaktik metotlar ve (c) uygulama yaptırarak ve ardından hemen geri dönüt vererek etkileşimli model olma yoluyla aile bireyelerine doğrudan şekil verme süreçlerinin uygulanması. Ailelerin belirli bir sağaltımla ilişkili beceri kazanmalarıyla ilgili metotlar karşılaştırıldığında sonuçlar etkileşimli ve aynı zamanda görsel model olmanın oldukça etkili stratejiler olduğunu ortaya koymaktadır (McMahon ve Forehand, 1984). Ayrıca, video kayıtları ile model olma süreçlerinin ders verme, tartışma ya da yazılı materyal sunmadan daha etkili olduğu bildirilmektedir (Flanagan, Adams ve Forehand, 1979; Nay, 1976; O'Dell, 1980; O'Dell, Krug, O'Quinn ve Kasnetz, 1980; Rickert, Sottolano, Parrish, Riley, Hunt, ve Pelco, 1988; Webster-Stratton, 1990; Webster-Stratton, Kolpacoff ve Hollingsworth, 1988).

Rickert ve çalışma arkadaşları (1988) tek başına didaktik öğretimin ailelerin yönerge verme ve mola tekniklerini kullanmada yeterli ölçütlerine ulaşip ulaşamayacağını belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışma farklı araştırmacılar tarafından da uyarlanarak devam ettirilmiştir. Uyarlamalardan biri yönergeyi yerine getirme davranışının çocuğa kazandırılması için sıraya dizme davranışı ve geri dönüt verme davranışları için gerçekleştirilmiştir (Forehand ve King, 1977). Forehand ve McMahon (1981) yönergeyi yerine getirme davranışı için rol oynama stratejisini kullanmıştır ve Budd ve çalışma arkadaşları etkileşimli öğretim stratejisini kullanmışlardır (Budd ve Fabry, 1984; Budd, Riner ve Brockman, 1983). Rickert ve çalışma arkadaşları tek başına didaktik ders verme şeklindeki öğretimin ailelerin beceri kazanımında yeterince etkili olmadığı sonucuna varmışlardır (1988). Bu bulguya ek olarak etkileşimli yöntemin ise özellikle kazanılan becerinin ortaya konmasındaki yeterli kriterine aileleri ulaştırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak her denek ailede didaktik öğretimin yetersiz kaldığı ve bunun aksine yeterlilik-temelli öğretim ile 7 ailenin 6 sınıfın %90 beceri yeterliğine ulaşabildiği gözlemlenmiştir.

Yeterlilik-temelli öğretimde beceri kazanımı ve sürekliliği her beceri için önceden belirlenmiş ölçütlere ulaşıp ulaşamadığına bağlıdır. Aileler birbiri ardı sıra gelen iki

uygulama sonrasında %90 başarı gösterdiklerinde yeterlilik seviyesine ulaştıkları söylenebilir (Shepard, 1984). Bu öğretimsel süreç, ailelerin ustalaşma hızları kendi öğrenme hızlarına bırakılarak sürdürülmektedir. Bu durum aile eğitim programının başlama ve bitiş tarihlerinin farklılaşması ile sonlanır. Bunun nedeni aile üyelerinin öğrenme ve öğrendiklerini uygulamadaki bireysel farklılıklarıdır. Yeterlilik-temelli öğretim desenlenirken değerlendirme süreçleri titizlikle gerçekleştirilir ve aile eğitimi içinde özel becerilerin edinimi için kullanılan metotlar da yine aynı titizlikle belirlenerek kullanılır. Metot belirleme aşamasında amaç çocukta istendik davranış değişikliğine en uygun, hızlı ve etkili şekilde yol açan öğretim sürecinin belirlenmesidir. Yönerge verme, yönergenin yerine getirilmesinden sonra pekiştirme verme ya da yönerge yerine getirilmediyse mola uygulama gibi tekniklerin farklı ortamlarda çocukların davranışlarında uygun değişikliklerin ortaya çıkarılmasında oldukça etkili oldukları ifade edilmektedir (Forehand ve McMahon, 1981; Peed, Roberts ve Forehand, 1977; Sajwaj ve Dillon, 1977).

2.4. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyonun Tanımı ve Kavramsal Temelleri

Birleştirilmiş davranışsal konsültasyonu (BDK); çocukların akademik, sosyal ve davranışsal ihtiyaçlarının aile ve öğretmenle birlikte belirlenerek, müdahale planının oluşturulduğu ve karşılıklı paylaşılmış sorumluluğun üstlenildiği yapılandırılmış hizmet verme yoludur (Sheridan, Kratochwill, ve Bergan, 1996). Kavramsal temellerini ise hem ekolojik hem de davranışsal teoriden aldığı ifade edilmektedir (Sheridan, Kratochwill, ve Bergan, 1996). BDK geleneksel değerlendirme sisteminden, ekolojik ve problem çözmeye odaklı sürece geçişte yararlanılan esnek ve güncel bir eğitim uygulaması olarak ele almak mümkündür (Dennis, 2004; Kratochwill ve Stoiber, 2000; Wagner, 2000). Ekolojik yaklaşımlı BDK sürecinde, işlev gördüğü ortamlarda bireylerin diğer ortamlardan etkilendiği düşünülür. Bireyin var olduğu çevre içindeki alt sistemlerle olan ilişkisi, bireyin diğer alt sistemlerle olan etkileşimini de etkisi altında bırakabilir. Bu sebeple çevre birey üstünde belirli yaptırım gücüne sahip olan bir koşulu oluşturur. Bireyin bu koşulları yerine getirmede ne kadar uygun olduğu çevreye olan uyumunu da sağlar (Jerger ve Slotnick, 1982). Eğer bu uyum yüksek seviyede kurulmuşsa bireyin herhangi bir problemi yok sayılır. Aynı zamanda bu sistemde bireye odaklanıldığını söylemek mümkündür. Uygulanan sağaltımın amacı bireyin istendik davranışları ortaya koymasıyla uyum becerisini kuvvetlendirmektir ve aynı zamanda birey iletişim becerilerini arttırmak gibi

içsel bir takım organizasyonlarını da geliştirme fırsatını bulur. Davranışsal ekolojik sağaltımdaki amaç sistemin öne sürdüğü bir takım gerekliliklerin gerine getirilmesine destek vermektir (Jerger ve Slotnick, 1982).

Davranış teorisi ise davranışın çocuğun çevresi ile etkileşiminin bir fonksiyonu olduğunu ifade eder (Sheridan, Kratochwill, ve Bergan, 1996). Çocuk ve çevresinin (aile, öğretmen, akran...) karşılıklı etkileşimi davranışın sürmesine yardım eder (Sheridan, Kratochwill, ve Bergan, 1996). Aynı zamanda Gutkin'in 1996 yılındaki değerlendirmesinde BDK'nın pek çok teorinin ve öğretim uygulamasının da içinde olduğu, geniş bir yelpazede hizmet vermeye yarayan, oldukça kuvvetli bir araç olduğu belirtilmektedir. Tarihsel olarak bakıldığında Keller davranışsal konsültasyonun köklerini davranışsal terapidenden aldığı ve deneysel psikoloji alanından etkilenecek geliştiğini ifade eder (1981). Sadece operant ve klasik şartlanma değil aynı zamanda da sosyal gelişim ve bilişsel psikolojiyi de içinde barındırır (Keller, 1981). Davranışsal yaklaşım, operant şartlanmadan, klasik şartlanmadan, model almadan, davranışsal ekolojiden ve bilişsel-davranışsal yaklaşımdan etkilenmiştir.

Sheridan ve bazı bilim insanları okul destekli birleştirilmiş davranışsal konsültasyonun (BDK), kapsamlı sağaltım süreçlerini uygulayarak uygun olmayan davranışların düzeltilmesine büyük destek verdiğini ifade etmektedir (Gutkin ve Curtis, 1999; Sheridan, Welch, ve Orme, 1996; Bramlett ve Murphy, 1998; Larney, 2003; Sheridan ve Gutkin, 2000; Wagner, 2000). Yaklaşım, ev ve okul sistemlerinin birbiri ile koordinasyon içinde bulunduğu, öğrencinin davranışsal uyum ve akademik performansının durumdan olumlu yönde etkileneceği koşulundan yola çıkmaktadır. Çocuk için gelecekte ulaşması istenen hedeflerin, danışman ve danışanlarca birlikte belirlenmesinden sonra uygun müdahalelerin seçiminde de danışanların söz hakkının olması gerektiği ifade edilmektedir (Chen ve Downing, 2006). Chen ve Downing'e göre görme ve ek yetersizliğe sahip olan çocuklar akranlarından daha farklı şekilde öğrenebildiklerinden öğretim ile ilişkili içinde bulunulan karmaşık durum birden fazla uzmanlık alanında takım çalışmasını gerektirebilmektedir (2006). Takım çalışmasının içinde okul-aile işbirliği çerçevesinde aileler de yer alabilmektedir. Çocuk için istenen gelecekte ulaşması hedeflenen hem davranışsal hem de akademik becerilerin bulunması önemlidir. Sugai ve çalışma arkadaşları, hem uygun davranışların hem de akademik becerilerin birlikte olma durumunda okul başarısının yükselmesinin olası olduğunu ifade etmekte, biri olmaksızın

diğerinin mümkün olamayacağını savunmaktadır (Sugai ve diğ., 2000). Okul başarısının yükseltilmesi çocuğun yaşlıları ile aynı sınıfı paylaşmasındaki olumlu ölçütlerden biridir. Sugai, (2000) birebir gerçekleştirilen yoğun eğitim eşliğinde yetersizlikten etkilenmiş çocukların yaşlıları ile başarılı ve uyumlu şekilde aynı sınıfı paylaşabileceklerini ifade etmektedir. BDK'nın temel özellikleri arasında, ayrıca çoklu bileşkene sahip destek planının, önleyici ve yeni becerileri kazandırıcı olması gerekmektedir (Buschbacher, Fox ve Clarke, 2004; Clarke, Dunlap ve Vaughn, 1999; Lucyshyn, Horner, Dunlap, Albin ve Ben, 2002).

2.4.1. BDK içinde yer alan olumlu davranış destek uygulamaları

Olumlu davranışsal destek, olumlu davranışsal destek işlevsel analiz bulgularına, uygulamalı davranış ilkelerine dayalı ve uygulayacak kişilerin değer yargılarına ve becerilerine uygun davranış değiştirme teknikleri uygulamasıdır (Koegel, Koegel ve Dunlap, 1996; Snell ve Brown, 2000).

Bu yaklaşım, bireylerin problem davranışlarını azaltmayı, uygun becerilerini arttırmayı ve eğitsel, sosyal, iş yaşamlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Olumlu davranışsal destek öğrencinin bulunduğu çevreyi düzenleyerek, öğrencinin problem davranışlarının ortaya çıkmasını önlemeye ve ortaya çıkan problem davranışları azaltmaya odaklanmıştır. Olumlu davranışsal destek planları hazırlamak için işlevsel analiz yoluyla problem davranışın işlevini belirlemek gereklidir. Ayrıca, planda problem davranışın ortaya çıkmaması için gerekli önlemlere ilişkin bilgiler ve problem davranışa yönelik davranış değiştirme teknikleri yer almaktadır. Buna ek olarak, problem davranış sergileyen bireylerin uygun davranışlarını artırmak ya da uygun davranış kazandırmak için gerekli teknikler de olumlu davranışsal destek planları ve kapsamlı programlar içinde yerini almaktadır. Olumlu davranışsal destek, bireyin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni davranışlar öğretmek için uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanan ve bireyin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için bireyin yaşadığı çevreyi desenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır (Carr ve diğ., 1999).

Olumlu davranışsal destek (a) uygulamalı davranış analizi, (b) normalleştirme ve kaynaştırma, (c) çocuk merkezli değerler olmak üzere üç temel kaynaktan ortaya çıkmıştır (Carr ve diğ., 2002). Olumlu davranışsal destek sürecinde yer alan uygulamalı davranış

analizi toplumsal açıdan önemli ve sorunlu davranışları değiştirmek için edimsel koşullama ilkelerini kullanan bir yaklaşımdır (Baer, Wolf ve Risley,1968). Uygulamalı davranış analizinin olumlu davranışsal desteğe iki temel katkısı bulunmaktadır (Carr ve diğ., 2002). Birincisi, uygulamalı davranış analizi davranış değişikliğini açıklamaya ilişkin bir kuramsal çerçeve sağlar. Davranışı başlatan davranış ve davranış sonrası uyaranlar, davranışa zemin hazırlayan uyaranlar ve uyarının kontrolü, süreklilik ve genelleme gibi uygulamalı davranış analizi kavramları olumlu davranışsal destek uygulamalarında başlangıcı oluşturmuştur (Carr ve diğ., 2002). İkinci olarak uygulamalı davranış analizi, olumlu davranış destek programları için çeşitli değerlendirme ve uygulama teknikleri sağlar (Carr ve diğ., 2002). Örnek olarak, işlevsel değerlendirme ve analiz uygulamaları verilebilir. Olumlu davranışsal destek programlarında, problem davranışların işlevlerini belirlemede ve bu işlevlere uygun davranış değiştirme uygulamalarını seçmede işlevsel değerlendirme ve analiz uygulamalarından yararlanılmaktadır. Ayrıca, şekil verme, silikleştirme, ipucu verme, pekiştirme gibi uygulamalı davranış analizi uygulamaları, olumlu davranışsal destek programlarında problem davranışların azaltılması için kullanılmaktadır. Olumlu davranışsal destek yukarıda belirtilen uygulamalı davranış analizi uygulamalarını sadece kullanmakla kalmamış, bu uygulamaların doğal ortamlarda gerçekleşmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamıştır. Normalleştirme ve kaynaştırma ile ilişkili olarak olumlu davranışsal destek, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte ve akranlarının sahip olduğu olanaklardan yararlanmaları gerektiği görüşünü savunur (Carr ve diğ., 2002). Bu görüş normalleştirme ilkesinin temelidir. Normalleştirme ilkesi, özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarının düzenlenmesinde önemli bir etmen olan kaynaştırmanın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kaynaştırmaya göre, yetersizlikten etkilenmiş çocukların ayrı okul ya da sınıf uygulamaları yerine, akranlarının devam ettiği okullarda eğitim almalarını gerekli kılmaktadır. Ayrıca, günümüzde gelişmiş ülkelerde kaynaştırma sadece okullarda kalmamış özel gereksinimli bireylerin yetersizliği olmayan bireylerle birlikte aynı yaşam koşullarında yaşamalarını sağlayan uygulamalar olduğunu göstermektedir (Carr ve diğ.,2002). Görüldüğü gibi olumlu davranışsal destek, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin toplumda herkese sunulan olanaklardan yararlanmaları için gerekli donanımına sahip olmalarını sağlamayı amaç edinmektedir. Birey merkezli planlama ise şu şekilde özetlenebilmektedir: Günümüzde özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetlerine bakıldığında genellikle program merkezli planlama yapıldığı görülmektedir (O'Brien, Mount ve O'Brien, 1991). Program merkezli planlamayla, yetersizlikten etkilenmiş

bireyler var olan olanaklardan yararlanabilirler. Birey merkezli planlamada ise, bireylerin gereksinimleri ve özellikleri göz önünde bulundurarak yeni eğitsel planlamaların yapılması gerekmektedir. Birey merkezli planlamayla, yetersizlikten etkilenmiş bireyin toplum içinde bağımsız yaşamlarını sağlayacak gerekli tüm hizmetlerin sunulması hedeflenmektedir. Yetersizlikten etkilenmiş bireyin tercihlerini ve seçimlerini dikkate almak birey merkezli planlamanın önemli parçasıdır (Wehmeyer, 1999). Araştırmacı için bu tercihler ve seçimler öğrencinin istediği yaşam biçiminin bir göstergesidir. Bu bilgi olmaksızın öğrencinin istediği yaşam biçimini ve eğitsel programını yansıtan hizmet ve destek planının yapılması mümkün değildir.

2.4.2. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyonun basamakları

Konsültasyon yaklaşımının genel ilkeleri ele alındığında Kratochwill ve Bergan'ın (1990) çalışmalarından yararlanmak mümkündür. Araştırmacılar yaklaşımın genel çerçevesini yapılandırılmış bir dizi problem çözme basamağı şeklinde ele almayı uygun bularak basamakları şu şekilde belirlemişlerdir: a) problem çözme, problemin analizi, sağaltımın uygulanmasında ve problemin değerlendirilmesi için problemin açık bir şekilde betimlemesi, b) problemin analiz kısmında, problem davranışların öncesi, sırasında ve sonrasındaki değişkenlerle ilgili, problemin sürmesini sağlayan nedenler ve davranışın sonuçlarıyla ilgili verileri toplamak, c) sağaltımın uygulanması bölümünde problemin analizinden temel alan sağaltım alternatifleri belirlenerek uygulamaya koymak ve d) problemin değerlendirilmesinde uygulanan sağaltımın etkililiği çeşitli empirik destekler ve tek denekli desenlerin yardımı ile sağlamak gerekmektedir. Kratochwill ve Bergan'ın ifade ettiği şekilde bir dizi problem çözme basamağındaki süreçte elde edilen veriler doğrudan ve dolaylı yoldan olacak şekilde toplanır ve sürecin her aşaması danışman, sınıf öğretmeni ve ailelerin bilgisi dahilinde ve ortak karar şeklinde gerçekleştirilir. Konsültasyon süreçlerinin uygulanması ile aynı zamanda beklenen, aile ve sınıf öğretmenin çocuğa karşı olan davranışları üzerinde anlamlı değişimlerin oluşmasıdır. Bunun nedeni araştırma gereği danışmanın doğrudan çocuk ile çalışmasının yanı sıra danışmanın yönlendirmesi ile sınıf öğretmeni ve aile üyelerinin de çocuk ile etkileşime geçerek olumlu davranış değişikliğini ortaya çıkarmaya çalışmasıdır. Örneğin, aile üyeleri danışmandan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için geliştirilen dokunsal şekil verme süreçlerini öğrenerek çocuk ile etkileşim sırasında uygun şekilde kazandıkları bu beceriden

yararlanabilirler. BDK süreci problem çözme aşamalarını ve davranışsal konsültasyon modelini içerir (Kratochwill ve Bergan,1990).

Sheridan ve çalışma arkadaşlarının gerçekleştirdikleri BDK basamakları, Kratochwill ve Bergan'ın (1990) uygulama basamakları ile benzerlik göstermektedir (Sheridan, Dee, Morgan, McCormick ve Walker, 1996). Bu basamaklar (a) birleştirilmiş problem belirleme, (b) birleştirilmiş problem analizi, (c) sağaltım uygulaması ve (d) birleştirilmiş sağaltım ölçümlemesidir.

2.4.3. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının önündeki engeller

Etkili ev okul işbirliği ve sağaltım planlamalarının önündeki engeller arasında müdahaleyi uygulayacak bireyler arasındaki çatışma oluşturan değerler (düşünce şekilleri, inançlar) ve önceliklerin sayıldığı ifade edilmektedir (Sheridan ve Kratochwill, 1992). Diğer önemli engeller arasında müdahale içindeki her bir takımın rolünü anlamaktan uzak olması ve karar verme aşamasında aileden sistematik bir şekilde katılımının sağlanmasındaki eksiklikler şeklinde açıklanmıştır (Martens ve Witt, 1988). Rich (1988), iletişim zorluklarının öğretmen-aile arasında ortaya çıkan çatışmanın temelini oluşturduğunu belirtmekte ve iletişimin geliştirilmesinin müdahalenin başarıya ulaşmasının önündeki engelleri büyük ölçüde kaldırabileceğini ifade etmiştir. Rich, aile katılımının, katılımcıların çocuklarının başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu algıladıklarında, gerçekleştiğini açıklamıştır. Bu yapıda gerçekleşen etkili iletişimin sistematik, sık, olumlu ve karşılıklı olması gerektiği vurgulanmaktadır (Christenson, 1995). Christenson, bu şekilde uygulanan BDK müdahaleleri sırasında yararlanan eğitim stratejilerinin etkilerini maksimize ederek öğretmen ve aile için BDK'nın geçerliliğini ve uygulanabilirliğini arttırdığını belirtmiştir. Kratochwill ve Van Someren, (1995) her ne kadar BDK'nın giderek artan oranda akademik ve sosyal beceri problemleri için önerilmesine rağmen, danışmanların önünde çeşitli engellerin olduğu da kabul etmektedirler. Bu sınırlılıklar sıklıkla konsültasyon sürecinde belirli standartların olmaması, öğretmen/aile eğitiminin ya çok az ya da hiç olmaması ve aile-öğretmen arasındaki görüş ve kültürel farklılıklara yer verilmemesi şeklinde ifade edilmektedir (Kratochwill ve Van Someren, 1995). BDK müdahalelerindeki bu sınırlılıklar, müdahalenin uygun şekilde desenlenmesi ile üstesinden gelinebilmesi olasıdır. Bu duurma destekler şeklinde BDK uygulamalarına empirik destek ilişkili çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

2.4.4. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon araştırmaları

BDK süreçlerinin etkililiği bir dizi araştırmanın sonunca ortaya konmaya çalışılmıştır. En az iki çalışmada sadece öğretmenle gerçekleştirilen konsültasyon çalışması ile kıyaslandığında yüksek seviyede olumlu yönde farklı olduğu tespit edilmiştir (Sheridan, Kratochwill ve Elliott,1990). Benzer sonuçlar aile eğitim materyalinin sunularak ailenin kitapçık arqacılığı ile kendini eğittiği konsültasyon uygulamasında da ortaya konmuştur (Galloway ve Sheridan, 1994). BDK uygulaması ilköğretim seviyesinde ie kapalı çocuklarda sosyal beceri kazanımında oldukça olumlu sonuçlar vermiştir (Sheridan ve diğ.,1990).

BDK süreçlerine yer veren araştırmalarda hem sosyal hem de akademik çalışmalara yer verilmiştir. Örneğin; Colton ve Sheridan, (1998) yönergelere uyma ve öfke davranışlarını ele alırken, Galloway ve Sheridan (1994) ise matematik ilişkili çalışma kağıtlarını tamamlama ve işlem doğruluğu gibi akademik davranışlara yer vermiştir. BDK süreçlerinin ğretmen ve aile gibi danışanların denek ile ilişkili problemlerin üstesinden gelmede ne derece yardımcı olduğunu konu alan araştırmalar da mevcuttur (Sheridan, Erchul, Brown, Dowd, Warnes, Marti, Schemm ve Eagle, 2004). Bu alışmada BDK süreçlerini, aile ve öğretmenlerin kendilerine yardımcı bir araç ya da yöntem olarak görüp görmedikleri incelenmiştir. Araştırmada 118 ocuk, 137 aile, 122 ğretmen ve 53 mezun olmuş danışman yer almış ve ölçümler konsültasyon sırasında gerçekleştirilmiştir. BDK uygulamasının kabul edilebilirliği BIRS-R değerlendirmesi ile yapılış ve ayrıca BDK uygulamasının sonunda hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı da ikinci bir ölçümler ile tespit edilmiştir. Bahsi geçen araştırma sonuçlarından yola çıkarak Sheridan ve Steck'in 1995 yılında yaptığı diğer çalışmada BDK modelinin davranışsal konsültasyon modeline göre daha kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Çalışmada okul psikologlarının, aile ve öğretmenlerin aynı görüşte oldukları ifade edilmektedir. Sheridan ve çalışma grubunun 2001 yılında gerçekleştirdikleri diğer bir çalışmada 52 BDK uygulaması 4 yıl süresince ele alınmış ve hem aileler hem de öğretmenler tarafından oldukça yüksek seviyede bir kabul edilirlilik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu bulguları destekleyen pek çok çalışma da mevcuttur (Sheridan ve Steck, 1995; Freer ve Watson,1999). 2009 yılında Kaiser, Rosenfield ve Gravois'in yaptıkları araştırmada

çocuğun merkezde olduğu konsültasyon süreçlerinde 274 uygulayıcı öğretmenin “kabul edilebilirliği” yüksek seviyede desteklediği belirlenmiştir.

Gresham, BDK süreçlerinin başarısını sağaltımın planlandığı gibi uygulanmasına bağlı olduğunu ifade eder (Gresham, 1989). Truscott, danışanların sağaltımın etkili olduğunu ve önemini bilmelerinin BDK müdahalelerinin başarısını belirlemede yetersiz olması sebebi ile sağaltımın planlandığı gibi uygulandığından emin olunması gerektiğini ifade eder (Truscott ve diğ., 2003). Wilkinson, Sheridan ve Gresham’ın 2006 yılındaki çalışmasında çeşitli araştırmalara dikkat çekerek uygulama güvenilirliğinin BDK müdahallerinin başarısını belirlemede önemli bir ölçüt olduğunu ifade eder. Wilkinson bu çalışmaları ileri götürerek detaylandırmıştır (Wilkinson, 2007). Gresham’a göre sağaltımın uygulanması sırasında, uygulama güvenilirliği verileri toplanarak, etkili olan ve olmayan sağaltımlarla ilgili bilgilerin edinilmesi gereklidir (Gresham, 1989).

BDK süreçlerinde aile büyük öneme sahiptir. Çocuğun gelişiminde ailenin de içinde yer aldığı hizmetlerde temel amaçlardan biri çocuk ile ilişkili hedeflerin zenginleşmesi ve gelişmesidir (Sheridan, Eagle ve Dowd, 2005). Bununla birlikte her ailenin içinde olduğu hizmet şeklinde ailenin kuvvetli olduğu alanlara, ailenin değer yargılarına ve becerilerine saygı duyulan ve uyum gösterilen bir hizmet şekli sunulmalıdır. Temelleri 1987 yılında Dunst ve Trivette tarafından oluşturulan ve birden fazla yetersizliği olan çocuklara verilecek olan eğitimde aileyi merkeze alan yaklaşımın dört ana kuralı bulunmaktadır: a) çocuk için amacın aile tarafından belirlenmesi (b) becerilerin geliştirilmesinde ailenin var olan kuvvetli yönlerinin kullanılmasına önem verilmesi (c) destek kaynağı için ailenin içinde yaşadığı sosyal ağın azami biçimde kullanılması ve (d) yeni becerilerin kazandırılmasında yardım etme desteğinden yararlanılması (Dunst ve Trivette,1987). Çocuktan en verimli sonuçların alınabilmesinin öğretmen ve ailenin uyum, iş birliği içinde ve bir takım ruhunu yakalar şekilde çalışmasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Christenson ve Sheridan, 2001; Sheridan ve diğ., 1996). Tüm bu ilke ve uygulama çerçevesi BDK modelinin kanıt temelli-“karar verme” ilişkili içeriğini de oluşturmaktadır (Sheridan, Clarke ve Burt, 2008).

2.4.5. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyonda çocuk ilişkili dikkate alınması gereken iletişim ilkeleri

BDK aşamaları içinde danışmanın çocuk ile kurduğu ilişkide dikkate alınması gereken ilkeler Sheridan tarafından belirlenmiştir (Sheridan, Clarke ve Burt, 2008). BDK süreçlerinin doğrudan uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken bazı iletişim özellikleri mevcuttur. Bu nedenle birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri içinde danışmanın çocuğa yaklaşımının düzenlenmesi gerekmektedir. Danışmanın çocuğa yaklaşımının düzenlenmesinde etkileşimin analizine yer verilir. Süreç, araştırmanın çocuk ile ilk karşılıklı etkileşimin sağlandığı andan başlayarak araştırmanın sonuna kadar aşağıda belirtilen ilkelere sadık kalınarak devam ettirilmiştir. Bunun nedeni danışmanın hem başlama verilerini toplarken hem de öğretim uygulamaları içinde çocuk ile etkili bir iletişimi gerçekleştirmesinin önemidir. Çeşitli araştırmalarda da danışmanın etkili iletişiminin önemi ortaya konmaktadır (Janssen, Riksen-Walraven, ve van Dijk, 2003a, 2003b, Janssen, Riksen-Walraven, ve van Dijk, 2004; Janssen, Riksen-Walraven ve van Dijk, 2006; Trevarthen, 1993; Weiner, Kuppermintz ve Guttman, 1994). Nelson, van Dijk, Oster ve McDonnell, (2009) yılındaki çalışmalarında van Dijk’ın birden fazla yetersizliği olan çocuklar ile çalışırken çocuğu *tüm* olarak ele almış ve danışman-çocuk etkileşimini “**SEN ve BEN karşılaştığımızda birbirimiz için BİZ oluruz**” şeklinde dile getirmişlerdir.

Etkileşimin analizi; Etkileşimin analizi sekiz davranış kategorisi üzerinden gerçekleştirilmesi planlanmış ve bu araştırmada aşağıda yer alan teorik temelden yola çıkmıştır:

a. Başlatma

Başlatma; bir etkileşimi başlatma ya da tepkinin bir bölümü hakkında yeni bir şey ortaya koyma (Janssen, Riksen-Walraven ve van Dijk, 2006). Örneğin; öğretmenin deneğin elini alarak yönlendirmesi, işaret vermek, vücut dilini kullanmak, sözel olarak iletişimi başlatmak gibi.

b. Doğrulama/ onaylama

Doğrulama; başlatmanın net bir şekilde fark edildiğinin onaylanması şeklinde betimlenir. Ör. Öğrencinin dokunsal sembole ya da nesneye öğretmenin ipucu vermeden dokunması gibi. Öğretmen bunu tekrarlayarak doğrulama/onaylama yapmış olur.

c. Cevaplar

Cevaplar; öğretmenin deneğin söylediklerini onaylaması ya da reddetmesi şeklinde betimlenebilir. Kabul öğrencinin uygun tepkiyi vermesi, öğretmen tarafından başlatılan oyun ya da sürece katılımı şeklinde ortaya çıkabilir. Reddetme, elini çekme, nesneyi yere fırlatma ya da hayır deme şeklinde ortaya çıkabilir. Öğretmenin kabulü öğrencinin isteğini yerine getirerek, nesne vererek gerçekleşirken, reddi, uygun olmayan söylemleri tekrarlamak ve isteğin yerine getirilemeyeceğinin açıklanması şeklinde ortaya çıkabilir. Sorulan sorulara uygun şekilde cevap verme şeklinde ortaya çıkabilir. Cevaplar doğru, yanlış, eksik ya da hiç cevap vermeme şeklinde olabilir.

d. Dönüşümlü Sıra Alma-verme/

Sıra alma; öne çıkma anlamına gelir. Sıra verme ise diğer kişinin öne çıkmasına izin vermek demektir. Örneğin; öğrenci dokunmak ya da uzanmak için elini bir nesneye doğru uzattığında, nesneyi aldığı ve nesneyi elinde çevirdiğinde sıra almış olur. Öğretmen elini öğrencisinin elinin altına koyarak ve dokunsal olarak ipucu vererek sıra alır. Öğrenci sıra vermeyi elindeki nesneyi vererek ve bir süre bekleyerek gerçekleştirebilir. Süreç öğrencinin giyinmesi ya da davranışlarındaki yoğunluğu kontrol etmek için kullanılabilir. Sıra alma sözcük kullanımı formunda da gerçekleştirilebilir.

e. Dikkat

Dikkat; iletişimde bulunulan deneğe etkileşim sırasında odaklanmak, iletişim içeriğine, içerikle bağlantılı olan birey ya da nesneye odaklanmak anlamına gelmektedir. Öğrencinin dikkatini yönlendirdiğini göstermesi, öğretmenin elini dokunsal olarak izleyerek uzanma davranışını göstermesiyle mümkün olabilir. Öğretmen dikkatini odakladığını görsel olarak öğrenciye ve etkileşim içeriği ilişkili nesnelere bakarak ya da vücudunu öğrenciye doğru çevirerek ve öğrenci ile dokunsal temas içinde olarak gösterebilir.

f. Yoğunluğun kontrolü

Etkileşimin yoğunluğunun öğretmen tarafından kontrolü öğrencinin etkileşimin yoğunluğunu yönlendirmesi için beklenmesi şeklinde betimlenebilir. Öğrenci için yoğunluğun kontrolü, aldığı bilgiyi işleme sürecindeki etkileşimin gerginlik ve temposunu kontrol etme şeklinde betimlenebilir. Yoğunluğu kontrol etmenin uygun bir yolu başını başka tarafa çevirme gibi geri çekilme davranışıdır ya da öğrencinin ellerini öğretmenin ellerinin içine bırakması gibi farklı bir ipucu olabilir. Yoğunluğu kontrol etmenin uygun olmayan şekli ise kendine zarar verme ya da öfke davranışlarını sergilemektir.

g. Duygulu katılım

Duygulu katılım; duyguların karşılıklı olarak paylaşılması şeklinde betimlenebilmektedir. Öğrenci duygularını belirli sesleri ya da sözceleri çıkararak, başını sallayarak veya gülümseyerek gösterebilir. Öğrenci olumsuz duygularını hoşnutsuzluk sesleri çıkararak, ellerini ya da başını huzursuzca sallayarak ya da etkileşimin yoğunluğunu kontrol etmek için uygun olmayan davranışlar sergilediğinde gösterebilir. Öğretmen ise duygularını öğrencinin sözcelerini tekrar ederken duygu katarak gösterebilir ya da sadece öğrencinin akli karışık olmadığı anlarda ona yanıt vererek gösterebilir.

h. Bağımsız davranma

Bağımsız davranma; giyinirken, giyinmek için ayakta dururken ya da otururken bu beceriyi bağımsız yapması anlamına gelmektedir.

2.4.6. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyonda önerilen müdahale planının dayanakları

Problem davranış Yücesoy ve Erbaş'a göre (2002) kendini yaralama, kendine zarar verme, saldırganlık, hırçınlık, nesnelere zarar verme, basmakalıp davranışlardır. Chandler ve Dahlquist, (2002) problem davranışları, kendiliğinden oluşan, birbiri ile ilişkili davranışları öbek davranışlar olarak tek isim altında toplayıp uygulama yaptıklarını ifade etmektedirler. Yücesoy ve Erbaş'ın (2002) verdiği örneklerden birinde problem davranış "kendine zarar verme" davranışı olarak ifade edilmiş ve çocuğun kafasını vurma, elini ısırma ve parmağını emme davranışları olarak açıklanmıştır. "Saldırganlık" davranışı ise vurma,

ısıрма, çimdikleme, tekmeleme, itme davranışlarını içermektedir davranış tanımlamalarına öbeklenmiş çeşitli uygun olmayan davranışların tek isim altında toplanarak araştırmada kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar temel alınarak araştırmada öbek davranış belirteç davranışlar adı altında kullanılmıştır.

Kaçınma işlevli uygun olmayan davranışların ele alınmasında Yücesoy ve Erbaş'ın (2002) ve Chandler ve Dahlquist'in (1985) yapmış olduğu çalışmalar örnek olarak gösterilebilmektedir. Bu araştırmacılara göre a) beceri ve etkinli sırasında öğrenciye yardım etme b) beceri ve etkinli sırasında olumlu ve düzeltici dönüt verme, c) beceriye ve uygun davranışlara model olma d) beceri ve etkinlik öncesinde ipuçları sunma, e) beceri ve etkinliğin tamamlanmasını pekiştirme gibi teknikler yer almakta ve bu tekniklerle yeni öğretimlerin gerçekleştirilmesi planlanabilmektedir.

2.4.7. BDK üzerinden sunulan müdahalelerde iç geçerlilik çalışmaları

İç geçerlilik çalışmalarının öneminin giderek arttığı açıklanmaktadır (Collier-Meek ve Sanetti, 2014). Ek olarak günümüzde iç geçerlilik çalışmalarının çok boyutlu olması gerektiği de ifade edilmektedir (Shadish, Cook ve Campbell, 2002). Bunun nedeni önceden belirlenmiş iç geçerlilik çalışmaları olmaksızın deneysel desen kullanan araştırmacının bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi ortaya koymasının mümkün olmamasıdır. Bu durumda geçerli sonuçların belirlenmesi mümkün gözükmemektedir. Dave ve Schneider (1998) ilk çok boyutlu iç geçerlilik çalışmalarını gerçekleştirerek bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişkinin daha sağlıklı şekilde ortaya konmasına hizmet etmiştir. Dane ve Schneider iç geçerliliğin değerlendirilmesinde potansiyel boyutları ortaya koymuşlardır. Konsültasyon süreçlerine ait bu boyutlar: (a) bağlılık (adherence), (b) maruz bırakma (exposure), (c) müdahale sunumunun niteliği (quality of delivery), (d) müdahale programının farklılaşması (program differentiation) ve (e) katılımcı tepkisi (participant responsiveness). Bağlılık; belirlenen müdahalenin içeriğinin belirlendiği gibi sunulmasını açıklar. Maruz bırakma; kendi içinde (i) uygulanan oturum sayısını, (ii) oturumun süresini ya da (iii) müdahale tekniğini uygulama sıklığını içerir. Müdahale sunumunun niteliği, müdahalenin niteliksel içeriğini temsil eder ve danışmanın etkililiğini, istekliliğini ve müdahaleye hazırlıklı oluşunu ortaya koyar. Müdahale programının farklılaşması, farklı bir müdahale sürecinin programa sızıntı yapmasını ifade eder fakat araştırmacılar bu boyutun daha netleştirilmesi ve ilişkili

araştırmaların yapılmasının gerektiğini ifade etmektedirler (Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen, 2003). Katılımcı dönütü ise çocuğun müdahale süreçlerine ne derece tepki verdiğini temsil eder.

Power ve ark. (2005) Dane ve Schneider'ın (1998) ortaya koyduğu çok boyutlu Gresham'ın (1989) belirlediği boyutu birleştirerek yeni bir konsültasyon iç geçerlilik uygulamasını önermişlerdir. Power ve arkadaşları Konsültasyonun içeriğindeki müdahalenin başarıyla sunulduğunun ortaya çıkmasında müdahalenin nasıl sunulduğu, niteliği ve katılımcı tepkisi ile belirlenebileceğini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon müdahalesinde iç geçerlilik çalışmalarında nitelik boyutunun olması önerilmektedir (Gresham, 1989).

2.4.8. BDK çalışmalarında sosyal geçerlilik

1977 yılında Alan Kazdin tarafından ortaya atılan “sosyal geçerlilik” kavramı, araştırmacıya göre davranış değiştirme uygulamaları içinde önemli bir yere sahiptir. Davranış uyarılma stratejilerinin onaylanmasının önemine Baer, Wolf ve Risley değinmiştir (1968, s. 91). Araştırmacılar sosyal geçerliliği, uygulanan müdahalenin onaylanabilirliğini ve anlamlılığını ortaya koyan bir kavram olarak ele almışlardır (Carr, Austin, Britton, Kellum ve Bailey, 1999; Wolf, 1978). Wolf'a göre sosyal geçerliliğin üç bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler amaç, süreç ve etkidir (1978). Başarının elde edilmesine etki eden belirli davranış değiştirme sisteminin amacı anlamlı mıdır? Davranış değişikliğini oluşturan süreç, kabul edilebilir mi? Son olarak da davranış değiştirme müdahalesinin sonuçları algılanabilir mi?

Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos ve Lancioni etkili ve uygun müdahaleler olmadığında OSB ye sahip çocukların uygun olmayan davranışlarının süreceğini bildirilmektedir Machalicek, O'Reilly, Beretvas, Sigafos ve Lancioni, 2007). Uygun olmayan davranışlara yapılan müdahalede yöntemin danışanların onaylanması, danışanlar için önemi, çocuğa uygunluğunun ve uygulanabilirliğinin belirlenebilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir (Kazdin, 1980). Kazdin (1980) sosyal geçerlik verilerine verilmesi gereken önemin nedenini açıklarken uygulamacı bireylerin müdahale uygulamalarını benimsediklerinde daha yüksek motivasyonla işe başladıklarını, müdahale uygulamalarına bire bir uyduklarını ve görüşlerini benzer durumda olan diğer bireylere

önerdiklerini belirtmiştir Schwarts ve Baer (1991) sosyal geçerliliğin müdahalenin kabul edilebilirliğinin ön koşulu olduğunu böylece müdahalenin maliyeti ve ele alınan davranışın yoğunluğu düşünüldüğünde uygun düzeltme ve uyarlamaların daha kolay yapılabileceğini ifade etmiştir.

2.4.9. BDK Müdahalesinin süreklilik verileri sonrası değerlendirilmesi

Konsültasyon uygulamalarının etkililiği ilişkili araştırmalar arasında 1989 yılında Gresham'ın çalışmaları örnek verilebilmektedir. 2010 yılında Strauser ve Wong'un yaptıkları çalışmada konsültasyon içerikli araştırmalarda uygulanan program ya da sürecin değerlendirmesi Yeniden-amaç (RE_AIM) denilen ulaşma, etkililik, benimseme, yürütme ve süreklilik beş boyutu şu şekilde ele almışlardır.

İlk boyut ulaşmadır. **Ulaşma** bireysel seviyede ele alınır. Müdahalede yer alması gereken katılımcı yüzdesini ve katılımcıların hedef grubu ne kadar temsil ettiğini açıklamaktadır. İkinci boyut **fayda/etki (etkililik)** dir. Etki tüm katılımcıları kapsamalıdır. Sonuçlar paylaşılırken belirlenen amaçlara ulaşılma durumu ve ortaya çıkan erken etkilere dikkat edilmelidir. Ek olarak olumlu ve olumsuz etkiler ve amaçlanmamış sonuçlardan da bahsedilmelidir. Sonuçlar denek, katılımcı, uygulamacıyı içine alacak şekilde davranışsal, duyuşsal ve psikolojik durum da eklenerek verilmeye çalışılmalıdır. Üçüncü boyut **benimsemedir**. Benimseme ortam seviyesi boyutudur. Müdahalenin gerçekleştirildiği ortamlar ve müdahaleyi gerçekleştiren uygulamacıları içine alır. Bu boyut müdahale sürecinde benimsenen ortam ve bireyleri içerir ve müdahale içinde yer almayan fakat uygulamayı gözlemleme fırsatı bulan uygulamacı olmayan bireyleri de içine alır. Dördüncü boyut müdahalenin **yürütülmesidir**. Müdahalenin tasarlandığı gibi yürütülmesi yanı sıra, gerçek ortamlarda uygulama fırsatı bulunup bulunmadığı da ifade edilmelidir. Beşinci ve son boyut ise **süreklilik** dir denek ve müdahale ortamlarının tümü ele alınarak paylaşılmalıdır. Veriler altı aydan fazla ve on iki aya ulaşacak biçimde toplanmalıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı; görmeyen otizmli çocuğun, aile ve sınıf öğretmeni ile birlikte yapılan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon müdahalesinin hem çocuğun problem davranışlarını azaltmada hem de iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesi üzerine etkisini ve aile ile sınıf öğretmenin müdahalenin sosyal geçerliliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, görmeyen otizmli çocuğun iletişim/sosyal beceri ilişkili talep sonrası belirteç davranışları sıfır düzeyinde göstererek talebi yerine getirmesi olarak betimlenen davranışsal sonuç düzeyleri ve bağımsız değişkeni ise problem çözme ve işleve dayalı olumlu davranış değiştirme süreçlerinden yararlanılarak problem çözmeye kullanılan BDK müdahalesidir. Araştırmada çocuğun belirteç davranışları sıfır düzeyinde göstererek, ev, okul, özel eğitim merkezi gibi farklı ortamlarda danışanların taleplerini yerine getirmesi amaçlanmaktadır.

İşleve dayalı olumlu davranış değiştirme süreçlerinden yararlanılarak problem çözmeye kullanılan BDK müdahalesinde ele alınan ve gecikmiş eşzamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni ile ortaya konmaya çalışılan davranışlar şunlardır:

Birinci Davranışsal Sonuç: Portakal suyu sıkma talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi

İkinci Davranışsal Sonuç: Müzik aleti çalma talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi

Üçüncü Davranışsal Sonuç: İletişim becerisi talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi

Problem çözmeye kullanılan BDK müdahalesinde ele alınan ve nitel yaklaşım ile ortaya konmaya çalışılan davranışlar şunlardır:

- talep edildiğinde evde ve okulda bağımsız şekilde tuvaletini yapması,
- talep edildiğinde evde kendi yatağında uyuması,
- talep edildiğinde özel eğitim merkezinde akademik sorulara cevap vermesi,

- talep edildiğinde okulda cinsel organına dokunmaması ve cinsel organına dokunmamasının gerekçesini söylemesi,
- talep edildiğinde okulda yemekten sonra daha sessiz şekilde geçirmesi ve daha sessiz şekilde geçirmenin gerekçesini söylemesi,

Yukarıda belirlenen davranışların kazanımının çocuğun iletişim/sosyal becerilerini olumlu şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bölümde, araştırmanın desenine, deneğe, kullanılan bilgi toplama araçlarına, deney sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma desen kullanılmıştır. Görmeyen bir otistik çocuğun problem davranışları üzerinde konsültasyonla yürütülen işleve dayalı müdahale, gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni ile ortaya konmaya çalışılırken, görmeyen bir otistik çocuğun problem davranışları üzerinde konsültasyonla yürütülen problem çözmeye dayalı müdahale ise nitel şekilde ele alınmıştır. Araştırmada tek denekli desenin yer aldığı bölümdeki BDK sürecinde problem çözümü işleve dayalı olumlu davranış değiştirme süreçlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünü temsil eden aile ve sınıf öğretmeninin desteğe gereksinim duyduğu sorun durumlar BDK sürecinde problem çözme süreçlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Problem çözme uygulama sonrasındaki çocuğun davranışlarında olan değişimler de nitel şekilde değerlendirilmiştir.

3.1.1. Gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni

Harvey, May ve Kennedy 2004 yılındaki çalışmalarında, çoklu yoklama deseni ile ilişkili araştırmaların Baer, Wolf ve Risley tarafından 1968 yılında ortaya konduğunu ifade ettikten sonra eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan çoklu başlama desenlerinin, deneysel kontrolünün farklı başlama seviyelerinde, davranışların (Ör; insan, davranış ya da ortam) değerlendirilmesi üzerine kurulduğundan dolayı benzerlik gösterdiğini belirtmişlerdir (2004). Aynı araştırmacılar geleneksel olarak başlama koşulunun insanlar, davranışlar ya da ortamlar arasında gerçekleştirilebileceğini ancak bu analizin okullarda uzun dönemli araştırmalarda kullanılmak üzere uyarlanabileceğini ifade etmişlerdir. Böylelikle yarım dönem ya da tüm dönemi içine alan zaman dilimlerinde ortaya çıkan yeni oluşlar ele alınarak araştırma içinde yerini alabilmektedir (2004). Eşzamanlı olmayan gecikmiş çoklu

başlama deseninde süreç ilk başlama verileri ve belki sağaltım, (bir davranış insan ya da ortam için) başladığında ve ardından gelen davranışların başlama verilerinin toplanmasının gecikmiş olacak şekilde toplanması ile gerçekleştirildiği ifade edilmektedir.

Watson ve Workman tarafından “Gecikmiş eş zamanlı olmayan çoklu yoklama deseni” olarak adlandırılan tek denekli desen, başlama verilerinin uzunluğunu azaltmak veya yeni davranış, durum ya da deneklerin eklenebilmesi için arttırılmış esnekliği ile araştırmacıların kullanımına sunulmuştur (1981). Daha sonra Harvey, May ve Kennedy, (2004) ve Christ gibi araştırmacılar desene, “eşzamanlı olmayan çoklu yoklama deseni” adı ile çalışmalarında yer vermişlerdir. Desen A koşulunda değişken miktarlarda zamanın harcandığı bir grup A-B desenini içerir (Thomas, 2011). İlk kademede yer alan başlama verilerinin diğer kademelerde yer alan veriler ile bağlantısı yoktur. Literatürde de ileri sürüldüğü gibi (Ör; Carr, 2005; Harwey ve diğ., 2004, Watson ve Workman, 1981) eşzamanlı olmayan çoklu başlama, seriler şeklinde toplanması gereken veri ihtiyacını gidermek için ortaya konmuştur. Diğer bir deyişle eşzamanlı olmayan çoklu başlama deseni, aynı bağımsız değişkenin kademeler arası kullanılabilmesine ve aynı bağımlı değişkenin tekrarlı şekilde ölçülmesine izin verir. Kararlı verilere ulaşmaya kadar toplanan başlama verileri iç geçerliliği tehdit eden olgunlaşma probleminde karşı kullanılmaktadır. Bu koşul denek ilişkili bir değişimin olmadığını ya da bir değişim varsa bunun önceden öngörülebilir bir formda olduğunu ifade eder (Carr, 2005; Harwey, 2004, Watson ve Workman, 1981). Harwey’in çalışmasında (2004) ortaya koyduğu gibi, olgunlaşma/maruz kalma tehdidinin kontrol altında tutulması iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir; a) bağımsız değişkenin uygulanmasının ardından bağımlı değişken üzerinde hemen ortaya çıkan değişim ve b) diğer kademeler sağaltıma maruz kalırken, başlama veya yoklama verilerinin seviyelerinin kararlı kalması. Araştırma süresi içinde danışmanın aynı problemle ilişkili a) farklı öğrencilerden, b) farklı öğretmenlerden, c) farklı sınıf, okul ve ortamlardan benzer dönütler/sonuçlar aldığı anda, konsültasyon sürecinin etkili ve kabul edilebilir olduğunu öngörmesinin mantıklı olacağı ifade edilmektedir (Winn, Skinner, Allin, & Hawkins, 2004). Aynı araştırmacılar dış etmenlerden dolayı hedef davranışın etkilendiği ve bu etkilenmenin de tam olarak sağaltımın yapıldığı zaman, farklı ortam, farklı danışan ve farklı zamanlarda ortaya çıktığını söylemenin makul bir tahmin olmadığını belirtmişlerdir. Gecikmiş çoklu yoklama desenine güncel literatürde de yer verilmiştir. Betnue ve Wood tarafından 2013 yılında yapılan araştırmada yetersizlikten ağır derecede etkilenmiş öğrencilerin problem

davranışlarına işleve dayanan sağaltım uygulanmasının koç tarafından yönlendirme sonrasında gerçekleştirilmesi ele alınmış ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada standart davranışlar arası çoklu başlama deseninin yerine gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseninin seçilmesinin iki nedeni vardır. Bunlardan ilki öğrencinin problem davranışlarının yarım döneme yakın süre içinde toplanmasıdır. İkincisi ise öğretim dönemi içinde acil müdahale edilmesi gereken ender görülen fakat yüksek seviyedeki davranışın tespitidir. Desendeki kademe/faz değişimi öğrencinin davranışları temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinden yola çıkarak gerçekleştirilen grafik hem görsel analiz yapılarak hem de çakışmayan veri yüzdesi hesaplanarak değerlendirmeye alınmıştır. Tek denekli desenlerde regresyon içermeyen analizlerin daha uygun olduğu ve geleneksel görsel analiz çalışmalarının ötesinde çakışmayan veri yüzdesi (Percentage of Non-Overlapping Data-PND) gibi yaklaşımların sağaltımın etkililiği hakkında değerli bilgiler ortaya koyduğu ifade edilmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Özellikle bağımlı değişkenin sağaltım müdahalesi ile arttırılmasının amaçlandığı çalışmalarda en yüksek başlama verisi değerini aşan sağaltım müdahalesi veri noktalarının oranı hesaplanarak yöntemin etkililiği belirlenmektedir. Çakışmayan veri yüzdesi oranı 90 ve üzerinde olduğunda uygulamanın çok etkili bir sağaltım olduğu, 70-90 arasında değişen değerlere sahip olduğunda etkili bir sağaltım olduğu 50 ve aşağısındaki değerlerin ise etkisiz sağaltımları olduğu açıklanmıştır (Scruggs ve Mastropieri, 1998).

3.1.2. Karma desen içindeki nitel incelemeler

Gözlem ve ölçmelerin tekrarlanabildiği ve objektif yapıldığı araştırmalara niceliksel, sayısal (“quantitative”) araştırma dendiği belirtilmektedir (Ergün, 2005). Zamanla nicel araştırmaların eğitim olgularını ve olaylarını açıklamadaki yetersizlikler ve bu araştırmaların sonuçlarının eğitim alanında yeterince yönlendirici olmaması gibi sınırlılıklar nitel araştırma yöntemlerinin eğitim alanında kullanılmasına neden oluşturduğu aynı çalışmada ifade edilmektedir. İnsan davranışı esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılabilir ve bu yaklaşımla araştırmaya dahil olan bireylerin görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşıdığı bildirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.14).

2005 yılında gerçekleştirilen çalışmada, nitel incelemeler arasında sayılan örnek olay/vaka incelemesi araştırmalarında tek bir olay, tek bir kişinin davranışları veya birkaç olay derinlemesine incelendiği ifade edilmiştir (Ergün, 2005). Aynı araştırmacıya göre vaka incelemeleri yönteminde bir ya da daha fazla organizasyon, grup, topluluk veya birey hakkında belirli bir süre boyunca sistematik araştırmanın yürütülmesi ve analiz edilmesi esastır. Vaka incelemeleri yöntemi bir metottan çok bir araştırma stratejisidir. Bu geniş strateji ve araştırma düzeninde birçok farklı yöntem kullanılabilir ve bunlar ya nitel ya nicel ya da her ikisi olabilir. Ancak vaka incelemeleri daha çok nitel verilere dayanmaktadır. Betimleme ve açıklamalar sayısal, istatistiksel olmaktan çok yazılı yapılmaktadır. Ancak bu, vaka incelemelerinde sayısal veri kullanılmadığı anlamına gelmemektedir. Vaka incelemeleri yönteminde veri toplama yöntemleri gözlem, görüşmeler ve anketler olabilir. Görüşmeler yoğun yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak üçe ayrılır. Yapılandırılmamış görüşmede sorular serbesttir. İstenilen konuda derinlemesine gidilebilir. Verilen cevaplar yönlendirici olur. Nitel verilerin hepsi doğrudan görüşmelerle sağlanamaz. Bazen başkalarının gözlem ve düşüncelerinden ziyade doğrudan gözlem yapmak daha güvenilirdir. Bu nedenlerle nitel veriler ile birlikte tek denekli desenlerden yararlanılması daha sağlıklı gözlemlerin yapılarak verilerin toplanmasına sınırlı da olsa destek verdiğinden bu çalışmada tek denekli desenle birlikte nitel açıklamaların kullanılmasına karar verilmiştir.

Aile ve sınıf öğretmeninin araştırmacıdan çözüme ulaştırması gereken durumları paylaşmaları sonrasında BDK müdahalesi gereği problem çözüme süreçlerinden istifade edilmesi uygun görülmüştür. Bu nedenle araştırmada tek denekli desenin yanı sıra görmeyen bir otistik çocuğun problem davranışları üzerinde konsültasyonla yürütölen problem çözüme dayalı müdahale ek olarak nitel şekilde ele alınmıştır.

3.2. Denek ve Ortam

3.2.1. Denek ve denek seçimi

Araştırmanın deneği olarak Mitat Enç Görme Engelliler Okuluna 2008-2009 öğretim yılında devam etmekte olan görme yetersizliğinden etkilenmiş ve otizme sahip iki öğrenci arasından okuldaki çok engelliler sınıfına sürekli devam eden 13 yaşında bir erkek öğrenci belirlenmiştir. Anne ve babasının çocuk ile ilgili olmaları ve çocuğa zaman ayırmaları

çocuğun araştırmada yer almasında etken olmuştur. Çocuk birden fazla yetersizliğe sahiptir. İfade edici dil becerilerininin yaşlarına göre çok daha yavaş bir gelişim gösterdiği hem psikiyatri servisi hem de sınıf öğretmeni ve aile tarafından dile getirilmiştir. Çocuk herhangi bir ilaç kullanmamaktadır. Mithat Enç İlköğretim Okulunun özel alt sınıfında eğitim görmektedir. Araştırma öncesinde Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezine devam etmemektedir. Öğrenci özel alt sınıfında eğitim gören iki çocuktan biridir. Diğer çocuk sık sık hasta olduğundan okula gelişi sınırlıdır. Bu koşulda çocuğun özel eğitim öğretmeni olan sınıf öğretmeni ve iki stajyer öğretmen ile birlikte çoğunlukla bire bir olacak şekilde eğitim aldığı söylenebilir. Çocuğun annesi Türkçe öğretmeni, babası ise fizik öğretmenidir.

Denek öğrencinin yapabildikleri:

1. Kendisine sorulan soruları tek kelimelik cümle kurarak cevaplama eğilimindedir.
2. Sevdiği şarkıları söyleyebilmektedir.
3. Sınırlı şekilde ritim tutabilmektedir.
4. Sınırlı biçimde derse katılmaktadır.

Ekolojik Değerlendirme Formu ve İletişim Becerileri Bilgi Toplama Formu müdahale öncesinde kullanılarak denek hakkında detaylı bilgi toplanmıştır. Bu veriler sırasıyla 2/11/2010 tarihli 2. toplantıda ve 3/11/2010 tarihli 3. toplantıda sunulmuştur. Çocuk Davranış Kontrol Çizelgesinden alınan puan 25 dir. Sonuçlar: “dersi yaptırmama, kuşku dolu olma, insanları tehdit etme, fiziksel olarak insanlara saldırma, sıklıkla çılgılık atma, sıklıkla somurtur, diğer bireyleri kovacakmış gibi hissettirir, ailesine ya da diğer çocuklara ait eşyaları yok eder/zarar verir, kendine ait eşyaları yok eder/zarar verir, sinirli ve gergindir, olağan üstü yüksek sesle konuşur, çok fazla konuşur, acımasızca davranır, diğer çocuklarla iyi geçinemez, ruh durumu ya da duyguları birden bire değişir, küfürlü konuşur, öfke patlamaları yaşar, yüksek seviyede ilgi ister, okuldaki çalışmalarını zayıftır, okul kurallarına uymaz, yerinde oturamaz, evdeki kurallara karşı gelir, inatçı, öfke dolu fakat sessiz ya da sinirlidir, dürtüseldir/düşünmeden davranır, sıklıkla tartışır” şeklinde baba tarafından ifade edilmiştir.

Denekle ilgili aile ve diğer bireylerin tespitleri:

Anne- Türkçe öğretmenidir ve ilgili bir annedir. Baba ile işbirliği yapar ve yönlendirmelerine uyar.

Baba- Fizik öğretmenidir ve ilgili bir babadır. Kural koyucu, teke tek çocuğu ile ilgilenen ve çocuktan birinci derecede sorumlu kişidir.

Abla- Üniversite sınavlarına hazırlanan ve ilgili bir abladır. Verilen sorumlulukları yerine getirir ve işbirlikçidir.

Sınıf öğretmeni- Gazi Üniversitesinin mezun ettiği ilk özel eğitim öğretmenlerindedir. Çocukları sever, onlar için yardımcı olmak isteyen ve öğrenmeye açık bir yapısı vardır.

Stajyer öğretmenler- Aktif ve ilk defa alanda uygulama yapmanın heyecanını taşımaktadırlar.

Gönüllü destek öğretmenler- ilk gönüllü destek öğretmen işlevsel analiz çalışmalarına, çocuğun belirteç davranışlar gösterme ihtimaline karşı Özel Eğitim Merkezinde ilk portakal sıkma verileri alınırken hazır bulunmuş, saz ve vurmali çalgıları deneğe öğretmede araştırmada sorumluluk almış, 6 yıldır özel eğitim uygulamaları yapan bir psikologdur. İkinci ve üçüncü gönüllüler ise özel eğitim uygulamaları yapmış 3 yıllık deneyimli psikologdur.

Denekle ilgili ana baba tespitleri:

1. Çocuğun anne ve babası deneğin okulda, evde ve bulunduğu her ortamda bağırma, tekme atma ve vurma davranışları olduğunu belirtmektedirler.
2. Anne baba çocuğun bağırma, vurma ve tekme atma davranışlarından dolayı okulda arkadaşlarının ve öğretmenlerinin zedelenebileceklerini ve deneğin okulda zor durumda kalabileceğinden ve okuldan uzaklaştırılabileceğinden çekinmektedir.
3. Abla deneğin öz-bakım ve sosyal becerilerde daha bağımsız ve ileri seviyede olmasını arzu ettiğini, ileride ikisinin beraber yaşama durumunda bağırma, tekmeleme ve tokat atma gibi davranışlar sergilediğinde babası olmadan ne yapacağını bilmediğini ifade etmiştir.

Denekle ilgili öğretmen tespitleri:

1. Bağımsız tualete gidemediğini belirtmiştir.
2. Derslere katılımının oldukça sınırlı olduğunu paylaşmıştır.

3. Sorulan sorulara tek kelimelik cevaplar verdiğini söylemiştir.
4. Öğretmen etkili biçimde denekle öğretim yapmadığını ifade etmiştir.

3.2.2. Ortam

Müdahale uygulamaları Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim okulunda, Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezi'nde ve deneğin ev ortamında gerçekleştirilmiştir. BDK gereği müdahale uygulamalarının çoklu ortamlarda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezi'nin kullanılmasının nedeni aile eğitim çalışmalarının ve denek ilişkili işlevsel analiz içindeki simülasyon çalışmalarının yapılabilmesidir.

Mitat Enç İlköğretim Okulu: Deneğin sınıfı okulunun 3. katındadır. Sınıf, merdivenlerin karşısındadır ve sol tarafında bir başka sınıf bulunmaktadır. Sınıf yüksek tavanlı ortalama 10 metrekare büyüklüğündedir ve içinde 3 adet ikili tahta sıra, 3 kitaplık, bir öğretmen masası ve çöp kutusu bulunmaktadır. Denek sınıfta total görme yetersizliğine ve OSB ye sahip oldukça seyrek biçimde okula devam eden bir kız akranı ile birlikte eğitim almaktadır. Sınıfta, sınıf öğretmeninin dışında iki kız bir erkek olmak üzere 3stajyer öğretmen görev yapmaktadır.

Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezi: Merkez ortamında gerçekleştirilen uygulamalar mutfak, bireysel ve grup odalarından oluşmaktadır.

Mutfak: Mutfak 15 metre kare içinde iki masa 6 sandalye, buz dolabı, çöp kutusu, patates-soğan sepeti, duvar saati ve ortalama 4 metre uzunluğunda mutfak tezgahından oluşmaktadır. Denek öğrencinin boyu mutfak tezgahı üzerinde rahatça iş yapabilecek yüksekliktedir. Tezgâhta yer alan musluk ve evyeye öğrenci rahatlıkla ulaşabilmektedir. Mutfağın bir duvarı boydan boya camdır.

Bireysel sınıf: Bireysel eğitim sınıfı ortalama 10 metre kare içinde iki fasulye masa, iki sandalye, iki kitaplık, çöp kutusu, duvar tahtası ve duvar saatinden oluşmaktadır ve pencereler ortalama 2 metre yükseklikten başlamaktadır.

Grup odası: Grup odasında iki büyük bir bireysel masa 6 sandalye, duvar panosu, bir kitaplık, piyano, duvar yazı tahtası ve çöp kutusu bulunmaktadır. Pencereler yüksekte olup

bir kapı balkona açılmaktadır. Grup odası kapısı dışarıdan gözlem yapmak için film çekilmiş camlara sahiptir. Taban alanı 16 metrekaredir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan deneğe, aileye, sınıf öğretmenine, danışmana ve danışmanın yürüttüğü BDK süreçlerine ait veri toplama araçları yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, formun adı, amacı, nasıl kullanıldığı, kullanılan ortam ve nasıl geliştirildiğine yer verilerek denek, aile ve sınıf öğretmeni, danışman ve BDK süreçleri sistematığı içinde ele alınmıştır.

3.3.1. Araştırmada denek için kullanılan veri toplama araçları ve kullanımı

1. Ekolojik Değerlendirme Formu (Ek 1)

Formun amacı, öğrenci hakkında ilk ön bilgileri toplamaktır. Form araştırmacı tarafından kaynaklardan yararlanarak geliştirilmiştir (Ford, 1989; Witt, Elliot, Daly, Gresham ve Kramer, 1997).

Formun ev, okul ve toplum gibi farklı alt ekosistemlerde aile ve sınıf öğretmeninden öğrenci hakkında ilk ön bilgilerin toplanması amacıyla kullanılması planlanmıştır. Denek hakkında ön bilgiler aile ve sınıf öğretmeninden sağlanmıştır Form ile öğrencinin ilgi alanları, öğrencinin kuvvetli olduğu alanlar tespit edilmeye çalışılmış ve öğrencinin en büyük gereksinimleri hakkında veri toplanmıştır.

2. Çocuk Davranış Kontrol Çizelgesi (Ek 2)

Formun amacı öğrencinin uygun olmayan davranışlarının şiddeti ve çeşitliliği hakkında ilk ön bilgileri toplamaktır. Form Quay ve Peterson'un (1996) "*Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi*" çocuk ve gençlerin davranış problemlerini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçeğin 1996 yılında oluşturulan kontrol listesi, birbirinden bağımsız 6 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada 6 boyuttan "*Toplumsallaşmış Saldırganlık*" alt bölümü Türkçeye çevrilerek denek üzerinde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından

uyarlanmıştır. Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2000 yılında gerçekleştirilmiştir (Kaner ve Çiçekçi, 2000). Ölçekten kontrol çizelgesi şeklinde davranış betimlemelerine açıklık getirmek üzere 39 sorusundan 25 inden yararlanılması uygun görülmüştür. Aşağıda (x) ile gösterilenler iptal edilen sorulardır. Diğerleri araştırmada kullanılan sorulardır.

Aileden, formda ifade edilen davranışların hangilerinin denek için problem davranışlar olduğunu belirlemesi istenmiştir. Belirlenen şıklar aile ve sınıf öğretmeni ile paylaşarak uygun olmayan davranışın şiddeti ve çeşitliliği hakkında bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

3. İletişim Becerileri Bilgi Toplama Formu (Ek 3)

Formun amacı, deneğin, iletişimi işlevsel olarak kullanımını, alıcı, ifade edici dil ve sosyal etkileşim alanındaki performansını belirlemektir.

Formun "İletişimin Fonksiyonel Kullanılması" bölümünde 19, "İletişimi Anlama" (alıcı dil) bölümünde 11, "İfade Edici Dil" bölümünde 8 ve "Sosyal Etkileşim" bölümünde 11 olmak üzere toplam 49 soru bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından kaynaklardan yararlanarak geliştirilmiştir (Silver, 2005, Witt, Elliot, Daly, Gresham ve Kramer, 1997).

Ekolojik Değerlendirme Formu, Çocuk Davranış Kontrol Çizelgesi ve İletişim Becerileri Bilgi Toplama Formu müdahale öncesinde kullanılarak denek hakkında detaylı bilgi toplanmıştır.

4. İşlevsel Analiz Formları (Ek 4a-i)

Davranışın İşlevsel Değerlendirmesi formları için Erbaş, Kırcaali İftar ve Tekin-İftar'ın "İşlevsel Değerlendirme" kitabında (2011) yer alan formlarından yararlanılmıştır. Daha sonra geliştirilen formlara, OSB'ye sahip çocukları olan gönüllü üç aile ile odak grup çalışması yapılarak son şekli verilmiştir. Formların kullanım kolaylığı için davranış ile

ilgili açıklamalar eklenmiş aile tarafından daha kolay algılanabilir ve doldurulabilir olması için görsel olarak ifade edilmiştir. Bu uyarlamalar öğrenci ile çalışmaya başlamadan önce gerçekleştirilen ön uygulama süreci içinde üç anne, iki baba ve danışmandan oluşan takım üyeleri ile birlikte gerçekleştirilen ön uygulamanın bir sonucudur. İşlevsel analiz formlarının geliştirilmesi için yapılan odak grup çalışmaları hafta içi, üç anne, iki baba ve danışmandan oluşan takım üyeleri ile belirlenen bir günde 3 saat olacak şekilde gerçekleştirilmiş ve süreç iki haftada tamamlanmıştır. Bu ön uygulamadan sonra formlar düzenlenmiştir. Odak grup çalışmasını ardından hipotezin tekrar test edilmesi için kaynaklarca saptanmış olan ve deneğin işlevsel analiz uygulaması yapabilmek için **kontrol, talep, ilgi ve pekiştirecin** yer aldığı formlar eklenmiştir. Erbaş, Kırcaali İftar ve Tekin-İftar tarafından yazılan “İşlevsel Değerlendirme” formlarının yeni uyarlamasına “analiz” bölümü eklenerek davranışın değerlendirmesi “İşlevsel Analiz”e dönüştürülmüştür. Analiz formlarının uygulanma sistematigi Ford’un çalışmasından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir (Ford, 1989).

4a. İşlevsel Analiz 1. Form, Problemin Tanımı ve Önceliklerin Belirlenmesi Ek 4a

Form, ev ve okulda öğrencinin problem davranışlarının belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Problem davranışın şiddetinin “yıkıcı, rahatsız edici ve dikkat dağıtıcı” olacak şekilde 3 grupta ele alınarak belirlenmesi planlanmıştır. Davranışın *yüksek seviyede* olması araştırmada yıkıcı davranış şeklinde ifade edilmiştir ve öğrencinin dış dünyaya karşı gösterdiği bedensel tepkilerin karşı taraf ya da kendi üzerinde zarar verici olması anlamına gelmektedir. Yüksek seviyedeki davranışlar sonrasında şişlik, kızartı, iç kanama, ağrı ve morluklar oluşabilmektedir. Davranışın *orta seviyede* olması, araştırmada rahatsız edici davranış olarak ifade edilmiştir ve orta seviyedeki vurma, ısırma, tekmeleme ve kendine zarar verme anlamına gelmektedir. Davranışın *düşük seviyede* olması, araştırmada dikkat dağıtıcı davranış olarak ifade edilmiştir ve düşük seviyedeki vurma, ısırma, tekmeleme ve kendine zarar vermede şişlik, kızartı, iç kanama, ağrı ve morlukların oluşmaması anlamına gelmektedir. Formu dolduran kişi deneğin problem davranışları ve seviyesine formda açıklandığı biçimde karar verilmiştir. Benzer şekilde gözlemci bağırma ya da ağlama davranışının şiddetini hissedilen kulak ağrısına göre karar vererek işaretlemiştir. Formda açık uçlu olarak betimlenen en önemli problem davranış için varsa, uygulanan ve işe

yaramadığı sonucu çıkarılan sağaltım yazılmıştır. Bu şekilde problem davranış ve problem davranışlarla ilgili ön veriler zenginleştirilmiştir.

4b. İşlevsel Analiz-Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili Ek 4b

Formun amacı ev ve okulda öğrencinin problem davranışlarını ve düzeyini belirlemektir.

Form üzerinde belirteç davranışlar açık şekilde belirtilmiştir. Danışmanlardan tüm gün süresince herhangi bir zaman dilimi içinde ortadan yüksek seviyeye çıkabilen problem davranışları belirlemesi istenmiştir. Davranışın seviyesi ve süresi formda 5 saniyeden daha fazla süren yoğun bağırma, çılgılık, fiziksel reddetme, yıkıcı veya rahatsızlık verici davranış ya da tekrarlı fiziksel şiddet şeklinde ifade edilmiştir. Problem davranış oluşurken öğrenciye kimin yardımcı olduğu? Belirtecin etkileri ve düzeyi ve davranışın ortaya çıktığı ortam gözlemci tarafından formda belirtilmiştir. Öğrencinin sevdiği ve istediği şeyler, öğrencinin ve öğrenciyi destekleyen bireyin seçimleri, kararları, geçmişte belirteç davranışlarla ilgili işe yarayan ve işe yaramayanlar da formda belirtilen boşluklara yazılmıştır. “Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili” deneğin iletişim şekli “konuşma, mimik, işaret ve elektronik cihaz” seçeneklerinden birini örnekleri ile tek bir kelime kullanılarak cevap verilmesi istenmiştir. Müdahale için, öğrencinin işlevsel iletişimden nasıl yararlandığının, alıcı ve ifade edici dili nasıl kullandığının ve sosyal etkileşimi nasıl gerçekleştirdiğinin detaylı şekilde ifadesine gereksinim vardır. Bunun için form 4.b’ye ek olarak İletişim Becerileri Bilgi Toplama Formu geliştirilmiştir.

4c. İşlevsel Analiz-Olay Kaydı (Ek 4c)

Formun amacı problem davranış hakkında daha fazla bilgi edinmektir.

Olay kaydı ile problem davranışın nerede, ne zaman oluştuğu, ortamda bulunan bireyler, ortamda gerçekleştirilen etkinlik, problem davranıştan önce ve sonra ne olduğu bilgileri saptanmıştır. Gözlemcinin problem davranışın sürmesine hizmet eden neden/lerden yararlanarak bir hipotez geliştirmesi ve yazması istenmiştir. Daha sonra gözlemciden problem davranışı önleyici müdahale önerileri yazması beklenmiştir.

4d. İşlevsel Analiz-ABC Kayıt Formu (Ek 4d)

Formun amacı problem davranış hakkında daha fazla bilgi edinmektir.

Problem davranışın ne olduğu, nerede, ne zaman olduğu, ortamda gerçekleştirilen etkinliğin problem davranıştan önce ve sonra ne olduğu, problem davranışın sonuçları ile ilgili bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Gözlemci numara verilerek oluşturulan seçenekler arasından uygun olanlarının numarasını uygun boşluklara yazarak formu doldurmuştur.

4e. İşlevsel Analiz -talep gözlemi (Ek 4e)

Formun amacı geliştirilen hipotezin test edilmesidir. Dört standart durumdan hangisinin ya da hangilerinin davranışın sürmesine hizmet ettiği bilgisine ulaşmak ve hipotezi test etmek için kullanılmıştır.

Form Iwata'nın oluşturduğu 4 standart bölümden esinlenerek geliştirilmiştir (Iwata, Roscoe, Zarcone, ve Richman, 2002). Bunlar; 1) Kontrol 2) Somut pekiştireç durumu 3) Talep 4) İlgi/dikkat durumlarıdır. Geliştirilen formda kimin tarafından uygulandığı, dört durumdan hangisini temsil ettiği, sabit seviyeye ulaşmaya kadar tekrarlanması gereken durumun kaçınıcı tekrar olduğunu belirten tekrar sayısı, belirteç davranışlar, belirteç davranışın oluşup oluşmadığını ifade eden veri toplama alanlarına yer verilmiştir. "E" şeklinde ifade edilen (evet) ile belirteç davranışın olduğu, "H" şeklinde ifade edilen (hayır) belirteç davranışın oluşmadığını açıklar. Form sabit zaman aralığına sadık kalınarak oluşturulmuştur. Gözlem süresi 5 dakikadır ve her aralık yarım dakika olacak şekilde belirtilmiştir. Form üzerinde belirteç davranışlar bütün halde gözlemlenebildiği gibi hangi belirteç davranışın hangi dakikada ortaya çıktığı bilgisine de ulaşılabilmektedir. Formun en altında olası problem davranışlar ve bu davranışların açıklamasına yer verilmiştir.

Formun yönergesinin uygulanması: Davranışın sürmesine hizmet eden işlevlerden biri form üzerinde 1) Kontrol (Ör; oyuncakla oynama), 2) Somut pekiştireç durumu 3) Talep, 4) İlgi/dikkat durumundan biri olacak şekilde işaretlenmiştir ve ilişkili durum için önceden belirlenmiş uygulama süreci işleme konmuştur. Araştırmada iç geçerliliğin yüksek olması için seçkisiz atama yöntemi kullanılarak iki uygulamacıdan ayrı ayrı olacak şekilde her durumu 5 dakika boyunca uygulamaya koyması ve ortaya çıkan problem davranışları ilişkili dakika hanesine E/H ifadelerini daire içine alarak belirlemesi istenmiştir. Alan yazında Fonksiyonel Analiz oturumlarının süresi hakkında Hanley ve arkadaşları (2003) 15

dakikanın yeterli olduğunu düşünenlerin (%28.2), 10 dakikanın yeterli olduğunu düşünenlerin (%52.0) ve 5 dakikanın yeterli olduğunu düşünenlerin (%11.1) olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra oturum süresinin yarım saat olmasının gerekliliğini savunan araştırmalar da mevcuttur (Hanley, ve diğ., 2003). Bu araştırmada uygun olmayan davranışların gözlemlenmesi için 5 dakika olacak şekilde ayarlanmasına karar verilmiştir. Her oturum 5 dakikalık süreler ile gerçekleştirildiği ve üç kez tekrarlandığı için denek 15 dakika (3 oturum) uygulamaya ilişkin gözleme tabi olmuştur.

Dört standart durum şöyledir ve oturum türü ifadesinin yanında çoktan seçmeli olacak şekilde yer almıştır.

Kontrol (Oyuncakla oynama)

Kontrol diğer tüm koşullar için (Somut pekiştireç durumu, talep, İlgi/dikkat koşulları) kontrolü oluşturmaktadır. Oturumun gerçekleştiği oda içinde öğrencinin tercih ettiği oyuncaklar, materyaller ve araştırmacı bulunmaktadır (Iwata ve diğ.,1994; Iwata, 2002). Her hangi bir zaman diliminde öğrenciden bir şey talep edilmemiştir (herhangi bir beceriyi gerçekleştirilmesi istenmez). Öğrenciye özgürce istediklerine ulaşma hakkı verilmiştir. Oturum süresince araştırmacı öğrenciye yakın şekilde oturmayı sürdürmüştür. Ortalama 30 saniye aralıklarla araştırmacı 5-10 saniye boyunca dikkatini öğrenciye yönlendirmiştir. Bu zaman süresi içinde araştırmacı sınıf içinde çeşitli aktiviteler için ipucu vermiştir. Öğrencinin kendine zarar vermesi dışındaki tüm uygun olmayan davranışları görmezden gelinmiştir. Kontrol oturumları oyuncakları bol bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Somut pekiştireç durumu

Oturumun gerçekleştirildiği yerde içinde öğrenci, araştırmacı ve öğrencinin tercih ettiği oyuncak ve nesnelere vardır. Ortalama 1 dakika boyunca öğrencinin özgür şekilde istediği oyuncak ve nesnelere ulaşabilmesine izin verilmiştir. 1 dakikadan sonra araştırmacı öğrencinin ilgilendiği oyuncak ya da nesneyi kendisinden almıştır. Eğer öğrenci uygun olmayan bir davranış sergilemeye başlarsa nesneye hemen ulaşması sağlanmıştır ve kronometre 30 saniyeye kurulmuştur. Bu 30 saniye zaman aralığından sonra nesne yeniden

elinden alınmıştır. Bu uygulamaya tüm oturum boyunca devam edilmiştir. Veri toplamaya hem yazılarak hem de video kaydı ile dört standart durumda tüm uygun olmayan davranışlar için devam edilmiştir.

Talep/yönerge verme

Oturumun gerçekleştirildiği oda içinde öğrenci ve araştırmacı vardır. Oturum başlamadan önce öğrencinin gereksinim duyacağı belirli materyaller hazır edilmiştir. Oturum araştırmacının öğrenciden talepte bulunmasıyla başlamıştır. Talebe bağlı olarak itaat/uyum için araştırmacı derecelendirilmiş üçlü ipucu (minimumdan başlayarak maksimumu giden ipucu verme) sürecini (Iwata ve diğ., 1994) sunmuştur. Metot sözel öğretimi içerir ve öğrencinin dönüt vermesi için 5 saniye zaman tanınmıştır. Eğer öğrenci 5 saniye sonra yanlış dönüt verirse araştırmacı model olmuş ve öğretimi tekrarlamış ve öğrencinin dönütü için 5 saniye zaman tanınmıştır (Iwata ve diğ., 1994).

Eğer yanlış dönüt gelirse ya da dönüt yoksa araştırmacı en az fiziksel temastan başlayan fiziksel yardımı vermiştir. Eğer öğrenci sözel ipucu ile doğru dönüt verirse sosyal/sözel pekiştireç uygulanmıştır.

Herhangi bir uygun olmayan davranışın ortaya çıkışıyla bağlantılı olarak (uygun olmayan davranışın hemen arkasından) araştırmacı hemen talebini geri çekmiştir (Ör; “...yapmak zorunda değilsin”). Öğrencinin yakın çevresinden talep fiziksel olarak uzaklaştırılmış ve uzaklaştırma sözel olarak da ifade edilmiştir. Araştırmacı dikkatini/ilgisini 30 saniye sessiz kalarak azaltmıştır.

Araştırmacı uygun olmayan davranış ortaya çıkıncaya kadar taleplerine devam etmiştir. Eğer öğrenci herhangi bir zaman dilimi içinde uygun olmayan davranışlar sergilemeye başlarsa 30 saniye kaçınma molası verilmiştir. 30 saniye sonunda öğrenciye farklı bir talep sunulmuştur. Bu sürece tüm oturum boyunca devam edilmiştir.

İlgi/Dikkat

Oturumun gerçekleştirildiği oda içinde öğrenci, araştırmacı ve öğrencinin kısmen tercih ettiği oyuncaklar vardır. Araştırmacı deneğe 1 dakika boyunca dikkatini/ilgisini yönlendirmiştir ve 1 dakikanın sonunda deneğe bir tür etkinlik yapmak istediğini

bildirmiştir (Ör: gazete okumak, biriyle konuşmak gibi). Bu cümleyi takiben araştırmacı denekle olan ilgisini kesmiştir (Ör; “Ben iş yaparken sen oyuncaklarla oyna” diyerek deneği yönlendirmiştir. Deneğin yönergeyi anladığından emin olmak için araştırmacı oyuncakları deneğin ulaşabileceği kadar yakın bir yere koymuş ve gerekiyorsa oyuncaklara dokunmasını sağlamıştır. Uygun olmayan davranışın ortaya çıkışını izler şekilde araştırmacı yaptığı ne varsa hemen sonlandırarak ilgisini davranış ile ilişkilendirerek deneğe göstermiştir (Ör; bana vurma.....Gerçekten acıyor”). İlgi, uygun olmayan davranışı kabul etmeme şeklinde araştırmacı tarafından ele alınmıştır ve 5 saniye içinde sonlandırılmıştır (araştırmacının gösterdiği ilgi ilişkili tüm davranışlar kesilmiştir). Eğer denek uygun olmayan davranışları sürdürmeye devam ederse araştırmacı benzer şekilde ilgisini göstermiştir. Deneğin diğer tüm davranışları görmezden gelinmiştir. Araştırmacı, denek herhangi bir uygun olmayan davranış sergilemediği sürece ona ilgi göstermemiştir.

Araştırmacı, tüm koşulları uygun olmayan davranış sabit bir seviyeye ulaşıncaya kadar ya da net bir örüntü ortaya çıkıncaya kadar uygulamaya devam etmiştir. Açıklanan dört durumun uygulanmasının ardından grafikler oluşturulmuştur. Kararlı verilerin elde edilmesinden sonra bar grafiği oluşturulmuştur.

Testler Gül Yaprak Özel Eğitim Kurumu’nda gerçekleştirilmiştir. Test için kullanılan İşlevsel Analiz-talep gözlemi formu, sabit süreli davranış kayıt formudur ve her bir sabit süre 30 saniye olacak şekilde 5 dakika boyunca kayıt tutulabilir şekilde ayarlanmıştır. Formda belirteç davranışların açıklamaları yapılmıştır. *Talebin* seçildiği formda araştırmacı ya da destek psikolog ilişkili etkinliğe bağlı bir talepte bulunur ve çocuğun talebe verdiği tepkiler gözlem kağıdına işaretlenir. İşaretleme şu şekilde yapılmıştır: Çocuğun içinde bulunduğu zaman aralığı göz önünde bulundurularak talep sonrasında belirteç davranışlardan en az birini 5 saniye süre ile sergileyip sergilemediği E: Evet ve H: Hayır olacak şekilde işaretlenir. Yönergeye uymama davranışı ise eğer eşlik eden belirteç davranışlardan biri yoksa işaretlenir fakat uygun olmayan davranışlar arasında yanlış bilgi vermemesi için sayılmaz. Eğer çocuk 5 dakika süre ile belirteç davranışlar sergilemeden fakat yönergeye uymadan kalırsa talebi yerine getirmemiş olur ve bu şekilde kaydedilir. Form üzerinde “evet belirteç davranışlar sergilendi” kayıtları (etrafı daire içine alınan E harfleri) test süreci bittikten sonra *belirteç davranışlar* hanesine indirilir. Bu indirme sırasında yukarıdaki işaretli E harfi aşağıda yer alan belirteç davranış hanesinde görüntülenmiş olur. Araştırmacı sadece belirteç davranışları tek bir sırada kolayca görebilir

ve yüzde hesaplaması yapabilir. Araştırmada, her bir denemede, 5 dakika zaman ölçütü 30 saniye sabit aralıklara bölündüğünde toplam 10 veri elde edilmiştir. Bu 10 veriden işaretli E olanları sayılmış ve 10 ile çarpılarak % sonuçları bulunmuştur. Test arka arkaya tutarlı verilerin elde edilmesinden sonra üç adet yüzde ifadesi olarak ortaya konan veri toplanarak üçe bölünmüş bu şekilde 3 test sürecinin ortalaması alınmıştır. Daha sonra ise geride kalan test çalışmasına devam edilmiş ve dört işlev (kontrol, talep, pekiştirme, dikkat) bu şekilde tamamlanmıştır. Bar grafiğinde en yüksek bar uygun olmayan davranışın işlevini ortaya koyar. Bazı durumlarda bar yükseklikleri birbirine yakın çıkabilir. Bu koşulda davranışın birden fazla işlevi var demektir ve hipotez ifade edilirken birden fazla işlevler işleme konur.

4f. İşlevsel Analiz - Hipotez Geliştirme -Ek 4f

Formun amacı hipotez hakkında kesin karara varmaktır.

Problem davranışın olduğu ortamlarda kimlerin olduğu, davranışın ne zaman hiç oluşmadığı, problem davranışın oluşmasını tetikleyen etmenlerin nelerin olduğu, davranışın ne zaman, ne süre ile ve nerede olduğu, davranışın neye hizmet ettiği, davranışın sürmesini sağlayan koşulları kesin olarak belirlemek için kullanılmıştır.

4g. İşlevsel Analiz - Sistemik Sağlık Planı -Ek 4g

Formun amacı hipoteze dayalı sistemik müdahaleyi oluşturmaktır.

Müdahale planının oluşturulması için hedef davranış ya da becerinin belirlenerek yazılması gerekmektedir. Bu hedef davranışa ulaşmak için planlanan müdahaledeki süreç ifade edilmiştir. Müdahale sürecinde kullanılacak olan materyaller, etkinlik, ortam, öğretmen, deneme sayısı, öğretim süreci, öğrenciye verilecek olan geri dönüt ve genellemeler hakkında bilgi verilmiştir.

4h. İşlevsel Analiz - Grup Toplantısı/Gündem(Ek 4h)

Formun amacı, danışman görüşme formu olarak, bir önceki toplantıda alınan kararların uygulanması ve sonuçları, yeni gündem maddeleri, alınan kararlar, sorumlulukların paylaşımı ve bir sonraki toplantı zamanı gibi BDK işleyişini içeren verileri elde etmektir.

Toplantı gündemine, hareket planına ve planla ilişkili kimin ne zaman nasıl bir sorumluluk aldığına karar verilerek formda ifade edilmiştir. Formun son bölümüne, bir sonraki gündeme, toplantı yer ve zamanına karar verilerek yazılmıştır. Böylelikle müdahale sürecinde alınan kararlar, sorumlulukların bölüşülmesi, uygulama ve sonrasında geri bildirimlerin alınması Grup Toplantısı/Gündem formu kullanılarak somutlaştırılmıştır.

4i. İşlevsel Analiz - Planın Değerlendirilmesi (Ek 4i)

Formun amacı öğretim sonrasında uygulanan müdahale planının değerlendirilmesidir.

Formda gözlemlenen olumlu değişimlerin, geliştirilen planın izlenip izlenmediğinin, hipotezin hala doğru olup olmadığının, gözden geçirilen veya tamamen terk edilen öğretim stratejisinin ifadesi yer almıştır.

5. Sabit bekleme süreli öğretim materyali-neden sonuç ilişkisi çalışması(Ek 5)

Formun amacı neden sonuç ilişkisini sözel olarak ifade etmede öğrencinin performansını belirlemektir.

Form soruları geliştirilirken 100 neden sonuç ilişkisi yazılmış ve seçkisiz atama yöntemi ile 10 neden sonuç ilişkisi belirlenmiştir. 10 çünkü sorusuna verilen cevap ölçütü olarak %100 oranı kullanılmıştır. Ölçütün yanında öğrencinin vermesi istenen cevap bulunmaktadır. Bu cevabın hatasız verilmesi öğrencinin + almasına ve bir sonraki soruya geçmesine neden olacak şekilde form oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Formun kullanılması şöyledir; formda yer alan sorular sıra ile öğrenciye okunmuştur. Sabit bekleme süreli öğretim süreci uygulanmış ve doğru cevaplar ard arda 10 soruda gerçekleştiğinde öğrenci ölçütü karşılamış demektir ve öğretim süreci sonlandırılmıştır. Eğer öğrenci soruya cevap vermez, sessiz kalırsa ya da yanlış cevap verirse ölçütü karşılamamış sayılmış ve kalınan basamak belirlenerek davranışlar arası çoklu yoklama

deseni grafiğine işaretlenmiştir. Gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseninde 10luk sistem yüzdeye dönüştürülerek kullanılmıştır. Örneğin; ölçüt bağımlı ölçü aracında yer alan 8 çünkü sorusunun cevabı formda belirtildiği gibi cevaplandırıldığında grafikte % 80 olacak şekilde işaretlenmiştir. En son basamakta yer alan toplam puan hanesine alınan puan en az 0 ve en fazla 10 olacak şekilde yazılmıştır. Öğretim sürecine en fazla 45 dakika olacak şekilde devam edilmiştir. Öğretim oturumlarında ilk olarak 10 soru arda arda sorularak doğru cevap alınmaya çalışılmıştır. Eğer öğrenci 10 soruya cevap veremezse, aldığı puan 0-9 arasındaysa öğretim sürecine geçilir ve sabit bekleme süreli öğretim ile öğrenciye puan vermeden çalışılmıştır. Öğrencinin %100 olacak şekilde 10 soruya cevap verme şansı bir sonraki oturuma ertelenmiştir.

6. Hayat Bilgisi Konu Örneği (Ek 6)

Metnin amacı, hayat bilgisi konu içeriğini sunmaktır.

7. Kemiklerimiz konusu ile ilişkili ÖBT (Ek 7)

Formun amacı kemiklerimiz başlıklı hayat bilgisi konusunda öğrencinin performansını belirlemektir.

Formun geliştirilmesinde Ek 6'da verilen şarkıdan yararlanılarak ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanmıştır. Ölçüt $\frac{3}{4}$ olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Formun kullanılması şöyledir; Form 6'da yer alan şarkının 45 dakika;(bir ders saati) boyunca paylaşılmasından bir gün sonra değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye formda yer alan sorular sıra ile okunmuş ve cevabın doğruluğu kaydedilmiştir.

3.3.2. Araştırmada aile ve sınıf öğretmeni için kullanılan veri toplama araçları

1- Aile/Sınıf Öğretmeni Değerlendirme Formu (Uygulama Öncesi/Sonrası)-Görsel Sunuları Öncesinde ve Sonrasında Yeterlilik (Ek. 8)

Formun amacı, bilgi verici görsel sunuya aile ve sınıf öğretmenin ihtiyacı olup olmadığına karar verilmesi ve formun sunu öncesi ve sonrasında tekrarlanarak görsel sununun danışanlar için yararlı olup olmadığının belirlenmesidir.

Formda yer alan beş soru şöyledir;

1. Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili kendinizi ne kadar bilgili hissediyorsunuz?
2. Geçtiğimiz son ay içinde ebeveyn olarak ne kadar stres yüklendiğinizi düşünüyorsunuz?
3. Çocuğunuzun zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?
4. Geçtiğimiz son ay çocuğunuzun davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?
5. Bir ebeveyn olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyaç duyduğunuz?

Sorular 5 li likert ölçekli olacak şekilde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görsel sunu öncesinde ve sonrasında danışanlar tarafından 5 li likert ölçeğine sadık kalarak doldurulmuştur.

2.Uygulama Sonrası Aile/Öğretmen İzleme Tarama Formu (Ek. 9) Öğretim Sonrası Danışmanlık Sürecinin Değerlendirilmesi

Formun amacı, öğretim süreci hakkında danışanların uygulama hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Form geliştirilirken 9 sorudan yararlanılmıştır. Sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu 5li likert ölçekli sorulardan 7si kuvvetle katılıyorum 1 ve kuvvetle katılmıyorum 5 olacak şekilde işaretlenmesi istenmiştir. Sorular şöyledir;

1. Davranış destek planının amaçları _____'in davranışlarını desteklemeye hizmet ediyor
2. Davranış destek planının amaçları _____'in akademik becerilerini desteklemeye hizmet ediyor.
3. Takım çalışmasında ifade edilen öneriler yardımcı oldu.
4. Takım çalışmasında ifade edilen öneriler sınıf ortamında uygulanabilir gibiydi.

5. Takım çalışmasında ifade edilen önerileri sınıfta tutarlı ve sürekli şekilde uyguladım.
6. Davranış değiştirme teknikleri uygulanmaya başlandıktan sonra _____'in davranışlarında bir gelişme gördüm.
7. Davranış değiştirme teknikleri uygulanmaya başlandıktan sonra _____'in akademik becerilerinde bir gelişme gördüm.

Bu 9 sorudan son ikisi açık uçlu sorulardan oluşmuştur ve sorular şöyledir;

8. Takımdan daha fazla destek olmaya ihtiyaç duyuyor musunuz?
9. Lütfen diğer düşünce, öneri ya da sorularınızı ekleyin.

BDK süreci sonlandırıldığında danışanlar formu doldurmuşlardır.

3. Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği (Ek. 10)

Formun amacı, müdahale etkililiğini belirlemek için müdahale ilişkili danışan doyumunu belirlemektir. Formda 8 soru yer almıştır. Cevaplar 4lü likert tipi ölçekle hazırlanmıştır. Formun yönergesinde “Lütfen her soru için verilen çizgi üzerinde uygun sayıyı yazınız” ibaresi yer almaktadır. Son açık uçlu soruda ise danışan yorumlarına yer verilmiştir.

BDK süreci sonlandırıldığında danışanlar yönergeyi okumuş ve formu doldurmuşlardır.

4. Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği-Gönüllü Gözlemciler Formu (Ek. 11)

Formun amacı sosyal geçerlik çalışmalarında yanlılığın önüne geçmek için dış gözlemci görüşlerine yer vermektir. Form “**Ek. 3- Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği**” formundan yola çıkarak uyarlanmış ve geliştirilmiştir. Form üç gözlemcinin görüşlerini kaydetmek için uygun şekilde bölümlere ayrılmıştır.

Araştırmacı, soruları her gözlemciye ayrı olacak şekilde okumuş ve cevaplar gözlemci hanesine kaydedilmiştir. Eğer gözlemci soruya cevap vermek için açıklama isterse araştırmacı gözlemciye açıklama yapmıştır. Daha sonra soruyu tekrar sormuş ve gözlemcinin cevabını kaydetmesini rica etmiştir. Cevaplar evet ya da hayır olacak şekilde kaydedilmiştir.

3.3.3. Araştırmada araştırmacı danışman için kullanılan veri toplama araçları

1. Etkileşimin Analizi-Araştırmacı Danışmanın Kendini Gözlemlemesi(Ek. 12)

Formun amacı araştırmacının danışman olarak etkileşiminin etkililiğini belirlemektir. Form Nelson, vanDijk, Oster ve McDonnell, (2009); Janssen, Riksen-Walraven, ve vanDijk, 2003a, 2003b, Janssen. Riksen-Walraven, ve vanDijk, 2004; Janssen, Riksen-Walraven ve vanDijk, 2006 yaptığı çalışmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; *başlatma, doğrulama/ onaylama, cevaplar, sıra alma-verme/dönüşümlü, dikkat, yoğunluğun kontrolü, duygulu katılım ve bağımsız davranmadır.*

8 basamağın araştırmacı tarafından, araştırmada ne şekilde ortaya çıktığı ve oluşup oluşmadığı bölümleri eklenerek gözlem formu haline dönüştürülmüştür. Araştırmacı müdahale sırasında formu görebileceği bir yerde tutmuş ve öğrenci ile etkileşimini kontrol altında tutarak kendini gözlemlemiş ve kaydetmiştir.

Müdahalede etkileşimin analizi şu şekilde uygulanmıştır: Araştırma süreci içinde danışman etkili iletişimin sağlanmasında kendini kontrol etmek için Ekler bölümünde “III. Danışman İçin Geliştirilen Veri Toplama Araçları Ek 1. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçleri İçinde Danışmanın Çocuğa Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması Gözlem Formu” adı ile yer alan formdan yararlanmıştır. Çocuk ile etkileşimin sağlanmasında araştırmacı danışman uygulama sırasında formdan aşağıda örneklerini verdiği şekilde çalışmıştır. Form “**Danışmanın uygulama sırasında başlatmadan yararlanması**” ile başlayıp “**Danışmanın uygulama sırasında bağımsız davranmadan yararlanması**” basamağı ile sonlanmaktadır.

2. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçleri İçinde Danışmanın Deneğe Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması İç geçerlilik Gözlemci Gözlem Formu (Etkileşimin analizi) Ek.13

Formun amacı iç geçerliliği desteklemek için danışmanın gerçekleştirdiği etkileşimin önceden planlandığı gibi gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaktır. Formun geliştirilmesi sırasında“Etkileşimin Analizi-Araştırmacı Danışmanın Kendini Gözlemlemesi” formu Ek. 1-kullanılarak gözlemciler için +/- olacak şekilde kayıt bölümleri eklenmiştir. Etkileşimin analizi basamakları araştırmacı tarafından kullanılarak

gözlem formuna dönüştürülmüştür. Form müdahale sırasında araştırmacı ve öğrenciyi kapsayan video çalışmaları izlenerek her gözlemci tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Gözlemciler araştırma içinde yer alan etkileşimin içeriği olan “başlatma, doğrulama/onaylama, cevaplar, sıra alma-verme/dönüşümlü, dikkat, yoğunluğun kontrolü, duygulu katılım, bağımsız davranma basamaklarını okumuşlardır. Gerektiğinde araştırmacıdan açıklama istemişlerdir ve her bölüm gözlemci tarafından anlaşıldıktan sonra video görüntüleri gözlemci tarafından tek başına izlenmiş ve gözlemci görüşlerini +/- şeklinde kaydetmiştir.

3.3.4. Araştırmada BDK için kullanılan veri toplama araçları

BDK uygulamalarında *Kapsamlı Sağaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi* formu araştırmada denek için uygun bulunan müdahale basamaklarını içermektedir ve BDK’ nın deneğe özel bölümünü oluşturmaktadır. *Araştırmanın Yeniden-Amaç (RE-AIM): Ölçütlerine Göre Müdahale Kalitesini belirlemek için Değerlendirilmesi* formu ise denek seçiminden başlayarak araştırmanın sonuna kadar deneğin gereksinimleri ne olursa olsun her BDK uygulamasında olması ve önem verilmesi gereken genel süreçlere yer verilip verilmediğini kontrol altında tutmak için geliştirilmiştir. Her iki form da araştırmanın iç geçerliliğini destekler şekilde planlanmıştır.

1. *Kapsamlı Sağaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi (İç geçerlilik)* Ek 14

Formun amacı, müdahalenin deneğe özel planlandığı gibi uygulandığını kontrol etme, iç geçerlilik çalışmasını gerçekleştirmektir. Formun geliştirilmesinde müdahale süreçlerinin tümünün yer aldığı sorulardan yararlanılmıştır. Bu sorular şunlardır;

A. Danışman programlanan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programına sadık kaldı mı? Bu soruyu yanıtlarken aşağıdaki basamaklar dikkate alınmıştır.

Basamak 1- Danışman “Problem Belirleme Görüşmesi” ni gerçekleştirdi mi?

Basamak 2- “Problem Analiz görüşmeleri” gerçekleştirilmiş midir?

2.1. Aile ve danışman verileri değerlendirdi mi?

- 2.2. Danışman ailenin daha önce belirledikleri hedef problemin önemli olduğunu düşünüp düşünmediğini sorguladı mı?
- 2.3. Aile ve danışman problemin çözümlenmesine yardımcı olacak değişkenleri belirledi mi?
- 2.4. Danışman öğretilecek olan beceri hakkında bilgi sağladı mı? (Beceri:portakal suyu sıkma çalışma kağıtları)
- 2.5. Danışman beceri analizinde yer alan basamakları sundu mu?
- 2.6. Danışman hedef becerinin süreçlerine model oldu mu?
- 2.7. Aile üyesi beceriyi sunarken danışman denek rolünü üstlendi mi?
- 2.8. Danışman her basamakta aile üyesine geri dönüt verdi mi?
- 2.9. Aile üyesi süre sınırlılığı olmadan arka arkaya iki kez beceriyi % 90 doğru yaptığında danışman tarafından aile öğretim süreci sonlandırıldı mı?
- 2.10. Veri toplamaya devam edildi mi?

Basamak 3: Planın Uygulanması (portakal sıkma)

- 3.1. Aile üyesi beceri basamaklarını ve resimli öğretim süreci formunu okuduktan sonra uygulamaya başladı mı ve ilişkili verileri toplandı mı?
- 3.2. Aile üyesi beceriyi ilişkili formlarda belirtildiği gibi, uyguladı mı?

Basamak 4:Sağaltımın değerlendirilmesi (portakal suyu sıkma)

- 4.1. Danışman ve aile uygulanan planın etkili olup olmadığını tartıştı mı? (Çocuk ve aile üyesi ile birlikte beceriyi gerçekleştirirken uyum içindeler miydi?)
- 4.2. Danışman ve aile evde uygulanan sağaltımın çocuğun davranışlarını değiştirip değiştirmediğini tartıştılar mı? (Çocuğun problem davranışları azaldı mı?) Sağaltımın değerlendirilmesinin takibi Grup Toplantısı/Gündem formu ile gerçekleştirilmiştir.

Basamak 5: Danışman konsültasyon sürecinin içinde yer alan sağaltımın değerlendirilmesi gerçekleştirdi mi?

B. Ekolojik geçerliliğin yüksek olması için danışman ileri sürülen önemli noktalara dikkat etti mi?

B.1. Değerlendirme sürecinde danışman problem davranış gibi çocuğun içinde yaşadığı çevre de anlaşılmaya çalışıldı mı?

B.2. Yaşam koşullarındaki değişime hassas olan dinamik değerlendirmeler geliştirildi mi?

B.3. Ölçümler değişen hayat stilleri ve sonuçlarına göre esnek şekilde düzenlendi mi?

B.4. Tüm hayatı kapsayan geniş bir bakış açısına adapte olunarak uzun dönemli amaçları içine alan davranış değiştirme süreçlerini kapsayan sağaltım stratejilerinin uzun süre uygulanabilir olmasına dikkat edildi mi?

B.5. Danışmanın uyumlu bir etkileşimi teşvik ederek geliştirmek, kendisi ve öğrencinin karşılıklı olarak aralarındaki etkileşimi uyumlu hale getirebilmek için etkileşim analizinden yararlandı mı?

Sağaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi (İç geçerlilik)Formu hem araştırmacı hem de 2 gözlemci tarafından doldurulmuştur. Form gözlemciler tarafından doldurulmadan önce video kayıtları ve Grup Toplantısı/Gündem formu paylaşılmıştır. Gözlemciler Grup Toplantısı/Gündem formu içinde yer alan gözlem, analiz, ölçüt bağımlı ölçü araçları vb. gibi içeriğin paylaşılacağı ve ihtiyaç duyulduğunda açıklama yapılabileceği hatırlatılmıştır. Gözlemci ve araştırmacı karşı karşıya olacak şekilde oturmuş ve araştırmacı gözlemciye istediği materyalleri sağlamış ve açıklamaları gerçekleştirmiştir. Gözlemci kayıtları araştırmacının görmeyeceği şekilde yapmıştır.

2. Araştırmanın Yeniden-Amaç (RE-AIM): Yeniden –Amaç Ölçütlerine Göre Müdahale Kalitesini belirlemek için Değerlendirilmesi (Ek. 15)

Formun amacı, genel BDK müdahalesinin olması gerektiği gibi düzenlenip, planlandığı gibi uygulandığını kontrol ederek iç geçerlilik çalışmasını gerçekleştirmektir.

Formun geliştirilmesinde Strauser ve Wong'un 2010 yılındaki çalışmasında kullandığı yöntem, **gözlem** formu şekline dönüştürülmüştür. *Ulaşma, fayda-etki, benimseme, yürütme ve süreklilik* ana basamaklarından oluşmaktadır. Her basamağın 3-5 arasında değişen alt basamakları mevcuttur. Form, BDK sürecinin süreklilik çalışmaları sonlandırıldığında araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

2.a Ulaşma

Araştırmada yer alan uygun denek/katılımcı yüzdesi

Uygun denek/katılımcıların karakteristik özellikleri

Araştırma dışında bırakılan potansiyel katılımcı yüzdesi

2.b Fayda- etki

Davranışsal/akademik sonuç ölçümleri

Hayat kalitesi ölçümleri

Olumsuz sonuç gözlemleri

Amaçlanmamış sonuç gözlemleri

2.c Benimseme

Uygun ortam yüzdesi

Uygun ortam özellikleri

Potansiyel uygulamacı yüzdesi Ör; özel eğitimci, danışman

Ugulamacı özellikleri

Araştırmacı tarafından uygulama dışında bırakılan ortam yüzdesi

2.d Yürütme

Denek/katılımcı ile paylaşılan farklı müdahale içeriği ile araştırmanın kapsamının genişletilmesi

Müdahalenin uygulamaya konmasında gerekli olan kaynaklar (zaman ya da maliyet)

2.e Süreklilik

Her araştırmanın en az 6 ay süreklilik çalışması yapılmalıdır.

En uzun süreli süreklilik değerlendirmesinde yıpranma hızı

Yıpranma üzerindeki etkilerin değerlendirilmesinde analize herhangi bir müdahale girişimi

Araştırma sonlandırıldıktan sonra müdahaleye devam edilip edilmediği

3.4. Araştırmada Aile ve Sınıf Öğretmenini Bilgilendirmek için Kullanılan Görsel Öğretim Materyalinin Hazırlanması, Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmada aile ve sınıf öğretmenini BDK, OSB ve ilişkili sağaltım süreçleri hakkında bilgilendirmek için yarı yapılandırılmış görsel öğretim materyaline yer verilmiştir. Bu uygulamanın amacı aile ve öğretmenin bilgilerinin benzer seviyeye ulaştırılarak ortak karar verilmesi gereken durumlarda görsel öğretim materyalinin sunduğu bilgilerden yola çıkarak ortak bir dile sahip olmaları ve en uygun ortak paydada birleşerek birleştirilmiş konsültasyon süreçlerini uygulayabilmektir.

3.4.1. Aile ve sınıf öğretmeni için kullanılan görsel öğretim materyalinin hazırlanması ve geliştirilmesi

Bilgi veren görsel sunuların hazırlanması için araştırmacı kaynak taraması yaparak BDK, OSB ve hem total görmeyen hem OSB ye sahip olma gibi birden fazla yetersizlik hakkında aile ve sınıf öğretmeni ile paylaşılmasının uygun olduğu düşünülen konu başlıklarını belirlemiş, ilişkili bilgileri toplanmış ve sunular oluşturmuştur. Oluşturulan sunular odak

grup etkinliği ile OSB ye sahip çocukları olan gönüllü üç aileden yararlanılarak geliştirilmiştir. Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde gerçekleştirilen uygulama ortalama iki-üç saat arasında sürmüş ve üç gönüllü aileye sununun gerçekleştirildiği ve görüşlerin alındığı iki ay süresi boyunca tam katılım sağlanmıştır. Gerçekleştirilen ön uygulamada danışman tarafından oluşturulan OSB hakkındaki görsel bilgilendirici sunular gözden geçirilmiş ve mümkün olduğunca akademik terimlerden temizlenerek kolay anlaşılır duruma getirilmeye çalışılmıştır. Bazı terimler ise açıklandıktan sonra BDK süreçleri içinde kullanılacak olan ortak dile kazandırılmıştır.

3.4.2. Aile ve sınıf öğretmeni için geliştirilen görsel öğretim materyalinin uygulanması

BDK süreçleri içinde yer alacak olan toplantılarda ortak dilin kullanılması, OSB ilişkili temel bilgilerin eşitlenmesi ve BDK süreçleri hakkında kısa bilgi paylaşımının sağlanabilmesi için danışman tarafından bilgi veren yarı yapılandırılmış görsel sunular aile ve sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Paylaşım aile üyeleri ile Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde ve sınıf öğretmeniyle de Mithat Enç İlköğretim Okulunun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda aile ve sınıf öğretmeni için geliştirilen görsel öğretim materyalinin uygulanması sürecine yer verilmiştir. Yazım formatı olarak BDK ajanda bilgi toplama aracından yararlanılmıştır. Görsel sununun sınıf öğretmeni ve aile ile paylaşımı sırasında da çocuk ile ilişkili ve ayrıca problem davranışlar ile ilişkili danışanların bilgi, yorum ve görüşlerine yer verilmiştir.

Okul sistemi içinde gerçekleştirilen okul görüşmeleri:

Birinci toplantı

Görüşme 6/11/2010 tarihinde yapılmıştır. Toplantı sınıf öğretmeni ve danışman ile gerçekleşmiştir. Toplantı gündemi içinde denek hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Sınıf öğretmenin görsel sunu öncesinde Aile/Öğretmen Değerlendirme Formu'nda yer alan "*OSB hakkında kendinizi ne kadar bilgili buluyorsunuz?*" sorusuna hiç bilgili bulmuyorum. *Geçtiğimiz son ay içinde öğretmen*

olarak ne kadar stres yüklendiğinizi düşünüyorsunuz? Sorusuna fazla stres yüklendim. *Öğrencinizin zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?* Sorusuna fazlaca güveniyorum. *Geçtiğimiz ay öğrencinin davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?* Sorusuna orta seviyede zordu. *Bir öğretmen olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz* sorusuna fazlaca desteğe ihtiyacım var” şeklinde cevap vermesinin üzerine görsel sunuların paylaşılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple ilk toplantıda sınıf öğretmeninin danışmana sorduğu sorular önceden hazırlanan görsel sunular eşliğinde cevaplandırılmıştır.

İlk toplantı saat 18:45 de başlamış ve 23:45 de bitmiştir. Öğretmenler odasında gerçekleştirilen toplantıya zaman zaman diğer nöbetçi öğretmenler de ziyaret etmişler, çeşitli ikramlarda bulunmuşlar ve sununun sonunda tüm katılımcı öğretmenler sunudan çok faydalandıklarını söyleyerek gece nöbetlerine devam etmişlerdir. BDK gereği toplantılarda danışman esnek davranmış ve konuk öğretmenlerin katılımına sınıf öğretmeninin isteği doğrultusunda izin vermiştir. Toplantı ara vermeksizin 5 saat sürmüştür. Toplantının süresi konusunda da esnek davranılmış ve sınıf öğretmeninin aklındaki soruların tamamını sorması istenmiştir. Danışman birden fazla yetersizliğin olma durumunun geniş bir alan olduğunu ve öğretmenin sorduğu her sorunun cevabını bilemeyebileceği, bu durumda bir sonraki toplantıda bu soruların cevaplarını araştırarak paylaşacağını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeninin ilk toplantıda danışmana yönelttiği sorular şunlardır:

1. Otizm nedir?
2. Otizme sahip çocukların özellikleri nelerdir?
3. Otizme ailenin de içinde yer verildiği kapsamlı bir yaklaşım var mıdır?

Bu amaç doğrultusunda 1-27 sayfadan oluşan “Görsel Sunu” NO: 1 sayfa: 1-23. bilgi verici sayfalar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sunu içinde cevabı olan sorular şunlardır:

- 1.Otizm nedir?
- 2.Nasıl bir sağaltım programı geliştirebiliriz?

3. “Öfke patlamalarını” nasıl önleyebiliriz ve nasıl üstesinden gelebiliriz?

Bir sonraki toplantıda karşılıklı bilgi edinme sürecine devam edilmesine karar verilmiştir. Öğretmenin isteği üzerine bir sonraki nöbet günü ve benzer saat aralığında toplanılması uygun bulunmuştur. Bir sonraki toplantı tarihi 7/11/2010 olacak şekilde belirlenmiştir. *Saat:18:45-19:00* arasında öğretmenler odasında toplanılması planlanmıştır.

*

İkinci toplantı

Görüşme 7/11/2010 tarihinde yapılmıştır. Toplantıda sınıf öğretmeni ve danışman ile gerçekleşmiştir. Toplantı gündemi içinde denek hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur.

İkinci toplantıda sınıf öğretmenin yeni soruları alınmış ve görsel sunular eşliğinde bu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Sınıf öğretmenin danışmana yönelttiği sorular şöyledir;

1. Çocuğun desteklenmesi için neler yapılabilir?
2. Hangi ön düşünce ve fikirlerden yararlanılabilir?

Bu amaç doğrultusunda 1-24 sayfadan oluşan “Görsel Sunu NO: 2” 1-23 arasındaki bilgi veren sayfalar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sunu otizme sahip olan çocuğu nasıl desteklersiniz? Nasıl bir sağaltım programı geliştirebilir? Sorularına cevap arar şekilde geliştirilmiştir.

Toplantı danışmanın sınıf öğretmenin sorularına yanıt vermesi ve danışmanın deneğin sınıf içindeki uygun olmayan davranışları ve uygun olduğu düşünülen davranışları hakkında ön bilgilerin toplanması sürdürülmüştür.

Öğretmenin isteği üzerine öfke patlamaları ve öfkeyle başa çıkma süreçleri hakkında bilgi verilmesine devam edilmiştir. Sunuda yer alan “Öfke Patlamalarını Önleme ve Kontrol Etme” başlığı altında yer alan

1. Öfke çemberi nedir?

2.Yetişkinler öfke çemberinin her basamağı için nasıl sağaltımda bulunurlar? Sorularına yanıt verir şekilde düzenlenmiş görsel sunudan yararlanılmış ve bilgi verme sürecine “*öfke patlamalarının üstesinden gelmek için fikir paylaşımında bulunmak*” konu başlığı ile devam edilmiştir. Daha sonra sıra ile “*Gürleme Basamağı*”, “*Yaklaşmakta Olan Fırtına*”, “*Öfke Patlaması Evresi*”, “*Şimşek Çakmaya Başlamıştır*”, “*Gürleme Evresi*”, “*Yavaş ve sakin*”, “*İyileşme Evresi*”, “*Güneş yeniden parlamaya başlar*” “*İyileşme Evresi Stratejileri*”, “*Öğretilebilir Anlar*” işlenmiş ve “*Önlem Alma*”, “*Rahatlama Teknikleri*” alt basamakları tekrar edilmiştir.

Öğretmenin isteği üzerine bir sonraki nöbet günü ve benzer saat aralığında toplanılması uygun bulunmuştur. Bir sonraki toplantı tarihi 21/11/2010 olacak şekilde belirlenmiştir. *Saat: 18:45-19:00* arasında öğretmenler odasında toplanılması planlanmıştır.

*

Üçüncü toplantı

Görüşme 21/11/2010 tarihinde yapılmıştır. Toplantıda sınıf öğretmeni ve danışman ile gerçekleşmiştir. Toplantı gündemi içinde denek hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuş ve çalışma 4 saat sürmüştür.

Üçüncü toplantıda sınıf öğretmenin yeni soruları alınmış ve 18 sayfadan oluşan görsel sunu NO:3 yararlanılmıştır. Bu sunular eşliğinde öğretmenin yönelttiği sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Öğretmen bu aşamada “*Birden fazla yetersizliği olan öğrencimi nasıl desteklerim? Nasıl bir müdahale programı geliştirebilirim?*” sorularını ön plana çıkarmıştır. Danışman ve sınıf öğretmeni öğrencinin desteklenmesi için ön düşünce ve fikirlerini paylaşmışlardır. Bu ön düşünce ve fikirler şöyledir;

Öğrenci neden-sonuç ilişkilerini bulma ve kendini kontrol etmede sıkıntı yaşamaktadır. Bu durumda duyu bütünleme problemi yaşayan öğrenci içinde bulunduğu dünyadan bilgi toplamada yetersiz, çevre hakkında bilgi edinmede sınırlı kalmaktadır. Öğrenci olaylar arasında bağlantı kurmada çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Sonuçta öğrenci aşırı hassas olmakta ve çevredeki bir uyarana aşırı reaksiyon verebilmektedir. Örneğin, büyük ve

plastikten yapılmış oyuncak ya da çeşitli nesnelere ile saatlerce elinde oynayabilmekte buna karşın metalden yapılmış nesnelere dokunmaktan ya da denizden çıktıktan sonra ayağına yapışan kumlardan kesinlikle hoşlanmamaktadır. Böylelikle birlikte öğrencinin duyu profili hakkında ön saptamalar gerçekleştirilmiştir.

Danışman, öğretmenin isteği üzerine duyu bütünleme stratejileri hakkında bilgi sunmuştur. Bu stratejileri *uzak durma ve basamaklı alıştırma* olacak şekilde iki alt başlık altında örnekler vererek açıklanmıştır.

Görsel sununun iletişim ve dille ilişkili bölümünde danışman ve sınıf öğretmeni öğrencinin desteklenmesi için ön düşünce ve fikirlerini paylaşmışlardır. Bu ön düşünce ve fikirler şöyledir;

Öğrencinin kuvvetli olduğu alanlar içinde kesinlik ve dil ilişkili hafıza, zayıf olan alanlar içinde ise sözel olmayan ipuçlarının farkına varma, satır aralarını okuma, iletişim içindeyken hızlıca iletişim içeriğini anlamının olduğu ifade edilmiştir. Bu ön düşünce fikirlerden yola çıkarak öğretmen ders sırasında *konuşmaya başlamadan önce öğrencisinin dikkatini çekebileceğini, onunla iletişim içindeyken açık, anlaşılır ve somut olacağını, eğer açıklamamışsa konuşurken deyimlerden yararlanmayacağını danışman ile paylaşmıştır.* Danışman kesinlik ve somut olmayla ilişkili öğretim sürecinin belirlenebileceğini ve sabit bekleme süreli öğretim yaklaşımının denenebileceği ipuçlarını vermiştir.

3. oturum ile bilgi verme süreci sonlandırılmış ve Aile/Öğretmen Değerlendirme Formunda yer alan sorular yeniden sınıf öğretmenine yönlendirilmiştir. Formda yer alan “*OSB hakkında kendinizi ne kadar bilgili buluyorsunuz?*” Sorusuna **oldukça bilgili buluyorum.** *Geçtiğimiz son ay içinde öğretmen olarak ne kadar stres yüklendiğinizi düşünüyorsunuz?* Sorusuna **hiç stres yüklenmedim.** *Öğrencinizin zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?* Sorusuna **çok fazla güveniyorum.** *Geçtiğimiz ay öğrencinin davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?* Sorusuna **hiç zor değildi.** *Bir öğretmen olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyacınızın olduğunu düşünüyorsunuz?* Sorusuna **biraz desteğe ihtiyacım var**” şeklinde cevap vermiştir.

Bir sonraki toplantı gündemi için üzerinde durulması gereken uyum olmayan davranışlara ve bu davranışların önem sırasına karar verme bir sonraki toplantı gündemi olarak saptanmıştır. Toplantı 17/12/2010 tarihinde *saat: 19:00* da olacak şekilde belirlenmiştir.

*

Dördüncü toplantı

Dördüncü toplantı öğretmenler odasında,17/12/2010 tarihinde sınıf öğretmeni ve danışman arasında denek hakkında bilgi alış verişinde bulunma şeklinde gerçekleşmiştir.

Özel eğitim sistemi içinde gerçekleştirilen aile görüşmeleri:

Birinci toplantı

Görüşme 31/10/2010 tarihinde yapılmıştır. Toplantı aile ve danışman ile Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde gerçekleşmiştir. Toplantı gündemi içinde denek hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Ailenin görsel sunu öncesinde Aile/Öğretmen Değerlendirme Formu'nda yer alan "*OSB hakkında kendinizi ne kadar bilgili buluyorsunuz?*" Sorusuna **biraz bilgili buluyorum**. *Geçtiğimiz son ay içinde öğretmen olarak ne kadar stres yüklendiğinizi düşünüyorsunuz?* Sorusuna **fazla stres yüklendim**. *Çocuğunuzun zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?* Sorusuna anne **az güveniyorum**, baba **fazlaca güveniyorum**. *Geçtiğimiz ay öğrencinin davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?* Sorusuna baba **zor değildi**, anne **zordu**. *Ebeveyn olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyacınızın olduğunu düşünüyorsunuz* sorusuna baba ve anne **fazlaca desteğe ihtiyacım var**, şeklinde cevap vermesinin üzerine görsel sunuların paylaşılmasına karar verilmiştir. Bu sebeple aile ile bir sonraki toplantıda ailenin danışmana sorduğu sorular önceden hazırlanan görsel sunular eşliğinde cevaplandırılması ve toplantının 2/11/2010 tarihinde yapılması planlanmıştır.

*

Görsel sunular paylaşılırken eşzamanlı olarak aileden çocuk hakkında BDK içeriği dahilinde bilgi toplanmaya başlanmıştır.

İkinci toplantı

İkinci toplantı 2/11/2010 tarihinde ve saat 11:00 da özel eğitim merkezinde yapılmıştır. Toplantıda bulunan bireyler; Anne, baba ve danışmandır. Danışman aile ile görsel sunular No: 1-2 yi paylaşmıştır.

Bilgi veren görsel sununun arkasından ailenin deneğe bakışı ve onun hakkında istenen gelecek hakkında bilgi toplamak için “Ekolojik Değerlendirme” formundan yararlanılmıştır.

Deneğin ev ve yakın çevresi için anne ve baba düşüncelerini şöyle paylaşmışlardır;

1. **Birey kimdir?** Sorusuna aile, *“OSB’ye ve total görme yetersizliğine sahip, kısa cümlelerle konuşan, isteklerini ve istemediklerini ifade edebilen, gülmeyi ve yüzmeyi seven, kolay öfkelenen, oyuncaklarla masaya ritim tutarak oynayan, ihtiyaçlarını söyleyen, sıkıldığında pabuçlarına dokunan, ev içinde eşyaların yerinin aynı kalmasına çalışan, terlik, bardak, tabak gibi nesnelerin mutlaka olması gereken yerde bulunmasına dikkat eden bir çocuktur.”*
2. **Onun için istenir gelecek nedir?** Sorusuna aile, *“Mümkün olduğunca kendi başının çaresine bakabilsin. Kendi işini kendi görebilsin. Tuvalette hijyenini sağlasın, saz çalsın, şarkı söylesin. Akademik olarak bazı bilgileri öğrensin. Kendini tanısın.”*
3. **Gelecekte nelerin önüne geçilmesi gerekmektedir?** Sorusuna aile, *“Öfkelendiğinde perdeler ya da annesinin saçına yapışmasın. Öfkelendiğinde vurmak, ısırarak, bağırarak yerine “istemiyorum” desin.*
4. **İlgi alanları nelerdir? Kuvvetli olduğu alanlar nelerdir?** Sorusuna aile, *“Müzik dinlemeyi ve söylemeyi çok sever. Ritim tutmayı sever. Ritmik olarak kendine söylenen pek çok şeyi kolayca öğrenebilir.”*
5. **Bireyin kendisini gerçekleştirmek, kendisini aşmak istediği alanlar nelerdir?** Sorusuna aile, *Saz ve perküsyon aletlerini çalması.*
6. **Bireyin en büyük gereksinimi nedir?** Sorusuna aile, *“Daha çeşitli becerilerin içinde olduğu, zamanın boş geçirilmediği, bir yaşam.”*

Okul içinde

1. **Birey kimdir?** Sorusuna aile, *“Birbiri ardı sıra gelen bilgileri haftanın günleri, yılın ayları, mevsimler, ritmik saymalar gibi bilen, ders yapmak istemeyen, ders için zorlandığında bağırarak, tokat ve tekme atan, sıkıldığında eline ayakkabısını alıp oynayan. Ayakkabısı sıkıca bağlandığında elini pantolonunun içine götüren, oyuncaklarla gereği gibi oynamayan, modelaj ve müzik dersinde öğretmenler istemediği için sınıfta oturmak zorunda kalan, kendi haline bırakıldığında hiç problem yaratmayan bir çocuktur.”*
2. **Onun için istenir gelecek nedir?** Sorusuna aile, *“Öz bakım becerilerini öğrenmesi, akademik ve sosyal bazı becerileri öğrenmesi, derslere katılması”*
3. **Gelecekte nelerin önüne geçilmesi gerekmektedir?** Sorusuna aile, *“Isırma, tekme atma, vurma ve bağırma davranışlarının azalması ve daha uyumlu bir öğrenci olması”*
4. **İlgi alanları nelerdir? Kuvvetli olduğu alanlar nelerdir?** Sorusuna aile, *“Müzik alanına ilgisi var.”*
5. **Bireyin kendisini gerçekleştirmek, kendisini aşmak istediği alanlar nelerdir?** Sorusuna aile, *“Müzik olabilir.”*
6. **Bireyin en büyük gereksinimi nedir?** Sorusuna aile, *“Tuvalete bağımsız gitmek gibi öz bakım becerileri ve uyumlu olması”*

Toplum içinde

1. **Birey kimdir?** Sorusuna aile, *“Babasının kolunda uzun yürüyüşleri seven, sokakta sorulduğunda kendi ile ilişkili bilgi veren (adını, evinin adresini, okulunun adını, sınıf öğretmeninin adını, sınıfını), kendi vücut bölümlerinin adını söyleyebilen, babaların bıyığı olduğunu söyleyebilen, kendi cinsiyetini ve öğretmenlerinin cinsiyetini söyleyebilen bir çocuktur.”*
2. **Onun için istenir gelecek nedir?** Sorusuna aile, *“Daha çok topluma karışması”*
3. **Gelecekte nelerin önüne geçilmesi gerekmektedir?** Sorusuna aile, *“Bazı toplum kurallarına uyması, nazik bir insan olması”*
4. **İlgi alanları nelerdir? Kuvvetli olduğu alanlar nelerdir?** Sorusuna aile, *“Müzik dinlemek ve yakın çevresine kısa şarkı nakaratları söylemek”*
5. **Bireyin kendisini gerçekleştirmek, kendisini aşmak istediği alanlar nelerdir?** Sorusuna aile, *“Daha uzun şarkıları aile üyeleri ile birlikte söyleme, anneannenin bahçesindeki bitkileri sulama”*
6. **Bireyin en büyük gereksinimi nedir?** Sorusuna aile, *“Daha bağımsız ve uyumlu bir çocuk olma”* şeklinde cevap vermiştir.

- Özel eğitim merkezinde gerçekleştirilen ilk yapılandırılmamış oturumda aile çocuğun problem davranışları arasında bağırma, çok yüksek sesle çığlık atma, beceri ve etkinlikleri sürdürmek için ipucu verildiğinde fiziksel olarak karşı koyma, öğretim ortamından kaçma gibi problem davranışların olduğunu ifade etmiştir.

- Aile için rahatsız edici problem davranışlar arasında çekmecelerin içtekileri dışarı boşaltmak ve perdeleri aşağıya çekmek gibi davranışlar da yer almaktadır. Çocuk anne, baba ve ablasıyla yaşamaktadır.

- Ailesinin verdiği bilgilere göre aile çocuğun her şeyini yapmaktadır. Örneğin; üzerini giydirmek, yemek yedirmek ve günlük hijyenini sağlamak gibi.

*

Üçüncü toplantı

Üçüncü toplantı 3/11/2010 tarihinde yapılmıştır. Toplantıda anne, baba ve danışman bulunmaktadır. Toplantıda denek hakkında bilgi alış verişinde bulunulmuştur. Görsel sunu No:1, 2 yeniden gözden geçirilmiştir.

Aile ile “İletişim Becerileri-bilgi toplama formu” formu paylaşılmıştır. Aile formun “I.İletişimin Fonksiyonel Kullanılması” bölümünde,

1. “Hayır” ya da “istemiyorum” u nasıl ifade ediyor? sorusuna “Sözel olarak, yıkıcı ya da dikkat çekici şekilde”,

2. Nasıl istekte bulunuyor? Sorusuna “Model olunduğunda “lütfen verir misin öğretmenim” diyerek.”,

3. Çıkarılan ses ya da hareketler herhangi bir anlam taşıyor mu? Sorusuna “Eliyle itme, tükürme, sıkma “istemiyorum” anlamında kullanıyor.”,

4.İşaret parmağı işaret etmek için kullanılıyor mu? sorusuna “Hayır”,

Ne için kullanılıyor? sorusuna “Nesnelere tanımak için ellerinden yararlanıyor.”,

5.İletişimi arttırmak için onu en çok motive eden şey nedir? sorusuna “*Nesne ve yiyecek pekiştireçleri*”,

6.Diğer bireylere yönerge veriyor mu? (otur, ver) sorusuna “*Verir misin? Nerede?*”,

Kime? Sorusuna “*(Aile üyelerine, danışmana, sınıf öğretmenine ve 3 stajyer öğretmene,*

Nerede? Sorusuna *evde, okulda, ÖE Merkezinde, havuzda)*”,

7.Konuşma karşındaki bireye yöneliyor mu? Sorusuna “*Evet*”,

Kime? Sorusuna “*Aile üyelerine, danışmana, sınıf öğretmenine ve 3 stajyer öğretmene*”,

Hangi içerikte? Sorusuna “*İstek ve ihtiyaçlarını bildirirken*”,

8.Konuşmayı başlatıyor mu? Sorusuna “*Evet,*”,

Nasıl? (Örneğin; kelimeler, sesler, hareketler) Sorusuna “*Kelime ile*”,

Bu insana ya da içeriği bağlı olarak değişiyor mu? Sorusuna “*Evet, danışmanla konuşurken, lütfen kelimesini ekliyor.*”,

9.Öğrenilen kelimeler günlük rutin içinde kullanılıyor mu? Sorusuna

(Ör: yemek zamanı) “*Evet*”,

10.Bir problemle karşılaştığı zaman yardım istiyor mu? Sorusuna “*“Yardım eder misin öğretmenim” kalıp cümlesini kullanıyor.*”,

11.Günlük rutinler içinde öğrendiği kelimeleri yeni durumlara genellebiliyor mu? Sorusuna “*“Çalışıldığında evet.*”,

12.Üzgün ya da stresli olduğunda ne yapar? Sorusuna “*“Üzgünse sessizce gözünden yaşlar dökülür. Stresli ise yıkıcı davranışlar sergiler ve bağırır.*”,

13. Nasıl dikkat çeker? Sorusuna “*Öğretmenim der ya da bağırarak yanındaki bireyin adını söyler.*”,

14. Enteresan ya da farklı bulduğu nesnelere diğer bireylerin dikkatini nasıl çeker? Sorusuna “*Bu bilgiyi paylaşmaz.*”,

15. Soru sorar ya da bilgi almaya çalışır mı? Sorusuna “*..... var mı? .. nerede? diye sorar*”,

16. Kullanılan iletişim becerilerinde siz nasıl yardımcı oluyorsunuz? Sorusuna “*Araştırma sürecinde sözel ipucu ile destek vererek*”,

17. En konuşkan olduğu yer neresi? Ör; yemek yerken mi? Sorusuna “*Yiyecek pekiştireci alırken*”,

18. En çok kiminle konuşur? Sorusuna “*Baba, hala, anne, danışman*”,

19. Kullandığı dil içeriği uygun mudur? Sorusuna “*%50 evet, yapacağım yerine yapacak, edecek şeklinde ifadeleri var.*”,

Aile formun “**II.İletişimi Anlama (alıcı dil)**” bölümünde,

1. Dikkat kontrolü- birebir çalışmalarda beceriye dikkatini yönlendirmesi hakkında düşüncenizi yazın. İsteğine

“ÖE Merkezinde gerçekleştirilen videolardan elde edilen veriler değerlendirildiğinde pekiştireç kullanmaksızın dikkatin birkaç dakika ile sınırlı olduğu gözlemlendi.

Pekiştireç sürekli kullanıldığında bireysel uygulamalarda dikkat süresi ortalama 3 dakikadır”,

2. Dinleme ve hafıza becerileri- işitsel hafıza seviyesi nedir? Sorusuna “*Kısa süreli hafızası ortalama 4 kelimelik kendisine söylenen cümleyi tekrar edebilen bir potansiyele sahiptir. Uzun süreli hafıza becerilerinde ise öğrendiklerini yiyecek pekiştireci eşliğinde sorulduğunda söylemektedir.*” ,

3. Konuşulan dili anlamaya yardımcı olması için mimik, seslerden, dokunsal sembollerden yararlanır mı?

Ne zaman? Sorusuna “*Rahat bir durumdayken*” ,

Nasıl? Sorusuna “*Ritimle ya da şarkı formunda söylenmiş iletişim formu dilin içeriğini anlamasına ve ilişkili sorulara cevap vermesini olumlu yönde etkilemektedir.*” ,

4. Kendi ismine yanıt verir mi? “hayır” ya da “dur” Sorusuna “Evet” ,

Yönergeleri izler mi? “ayakkabını giy” gibi. Lütfen örnek veriniz. Sorusuna “*İstediği yönergeleri izler. Ör: içeceği iç, montunu çıkar, bu cümleyi söyle gibi.*” ,

5. İsimleri anlar mı? Bardak, kupa, simit gibi. Sorusuna “*Evet*” ,

6. Fiilleri anlar mı? Koşma, zıplama. Sorusuna “*Evet*” ,

7. Gramatik olarak basit soruları “burada ve şimdi” anlar mı? Sorusuna “*Evet*” ,

Nerede? Sorusuna “*Evde, okulda, ÖE merkezinde, havuzda.*” ,

Nerede ve ne zaman sorularını anlar mı? Lütfen örnek veriniz.

Nerede sorularını anlar? Sorusuna “*Baba terliği nerede? Gibi.*” ,

Ne zaman sorularını anlamaz? Sorusuna, “*Sinirli, öfkeli olduğunda, kendi istediği birşey olmadığında ya da soru karmaşık veya soyutsa anlamaz.*” ,

8. Yakın geçmişle ilgili basit cümleleri anlar mı? Sorusuna “*Evet*” ,

Yakın geleceği ifade eden cümleleri anlar mı? ;Sorusuna “*Evet.etkinliği bitince sup yiyeceğiz, gibi.*”,

Lütfen öğrencinin bu yöndeki ifadelerini yazınız. Sorusuna “*Tamam öğretmenim*”,

9. “Şimdi ve burada” nın dışındaki cümleleri anlar mı? Örneğin; masanın üzerinden gerçekleştirilen bir etkinlikten bir nesneyi almak gibi. Sorusuna “*Masanın altındaki kutudan uzun kuyruklu aslanını bul ve bana ver.*”,

10. “Şimdi ve burada” nın dışında dil içinde geçen mekan vb. isimlerini, evin ya da okulun dışında olduğunda anlar mı? Sorusuna “*Evet*” ,

11. Dili kullanım hızı ile ilişkili görüşlerinizi yazın. Konuşma sürecini bitirebilmesi için ona zaman tanıdığınız olur mu? Bu süre ne kadardır? Sorusuna “*Hemen cevap vermediğinde dönüt için 10-15 saniye süre tanınması yeterlidir.*”,

Aile formun “**III.İfade Edici Dil- I**” bölümünde,

1. Kelime ya da seslerden yararlanır mı? Sorusuna “*Evet.*” ,

2. Mimik ya da sembol kullanıyor mu? Sorusuna “*Hayır*” ,

3. Ekolali ya da gecikmeli ekolali var mı? Lütfen örnek yazınız. Sorusuna

“*Ekolali sınırlı olarak gecikmiş ekolali ise mevcut. Babam kaza yaptı. Omzunu kırdı. Üzerinden birkaç sene geçmiş olayı hatırlayarak tekrar ediyor.*” ,

4. Eğer tek kelime ile iletişim kuruyorsa bunlar nelerdir? Sorusuna “*Kısa cümleler kurabiliyor.*” ,

5. Nesne ya da resim (görme kalıntısını kullanıyorsa) etiketliyor mu? Lütfen örnek veriniz. Sorusuna “*Eğitim araçlarını, 4 temel şekli, elindeki nesnenin bazı özelliklerini (neden yapılmış, ses çıkarıyor mu, ne işe yarar) gibi.*” ,

6. Fiil kullanıyor mu? Sorusuna “*Evet*” ,

7. Kısa cümle kuruyor mu? Örnek veriniz. Sorusuna “Çilekli süt var mı öğretmenim. Havuza gitmek istiyorum.”,

8. Kullandığı/söylediği kelimeler net/açık mı? Sorusuna “İstek bildirirken her zaman evet, sorulara cevap verirken daha küçük ses kullanır.”,

Aile formun “Sosyal Etkileşim-I” bölümünde,

1. Ortak ilgili kuruyor mu? Sorusuna “Evet, birlikte sup yeme. Birlikte yüzme, havuzda top oynama.(sınırlı”)

2.Hangi seviyede diğer bireylerle etkileşim kuruyor? Sorusuna “İstek ve ihtiyaç bildirmek için”,

Diğerlerini bir araç olarak mı kullanıyor? Sorusuna “Bazen”,

Diğer bireyleri oyun için mi kullanıyor? Sorusuna “Sınırlı”,

Arkadaşlık yapmaktan hoşlanır mı? Sorusuna, “Sınırlı”,

3.Diğer bireylerle “al-ver” etkinliklerini gerçekleştiriyor mu? Sorusuna “Evet”,

4.Yapılandırılmış zaman dilimleri içinde diğer akranları ile iletişime giriyor mu? Açıklayın. Yapılandırılmamış durumda nasıl? Sorusuna “Hayır”,

5.Diğer bireyler onula iletişime geçmek istediğinde nasıl yanıt veriyor? Sorusuna

“İsmi sorulduğunda söyler, el sıkması gerektiğinde sıkar, bayramlarda gerektiğinde el öper. Halası ile telefonda uzun konuşur.”

6.Yapılandırılmış zaman dilimleri içinde yüzünü karşıdakine dönerek mi konuşuyor? Eğer görme kalıntısını kullanıyorsa göz kontağı kuruyor mu?

Yapılandırılmamış durumda nasıl? Sorusuna “*Hatırlatıldığında yüzünü karşıdakine dönerek konuşuyor.*”,

7.Yapılandırılmış zaman dilimleri için sıra alma ile ilişkili görüşlerinizi yazın.

Bilgi alma cümlesine “*Sıra almaz.*”,

Yapılandırılmamış durumda nasıl? Sorusuna “*Sıra almaz.*”,

8.Etrafındakilerin onu taklit ettiği zamanlarda sıra alma oyunlarına katılımı istekli mi? Sorusuna “*Hayır*”,

9.Kelime, ses ya da hareketleri taklit etme isteği ve becerisi nasıl? Sorusuna “*Dokunarak model olunduğunda yönergeyi gerçekleştirir.*”,

10.Paylaşma becerisi nasıl? Sorusuna “*Sınırlı*”,

11.Diğer bireylere dönüt verme ya da sözel selamlama nasıldır? Sorusuna “*Sözel ipucu verildiğinde selamlar.*”,

Nerede? Sorusuna “*Toplum içinde, telefonda*”, şeklinde cevap vermiştir.

Bir sonraki toplantı için görsel sunusu No:3 ün ve sınıf öğretmenin önerilerinin paylaşılması planlanmıştır. Bir sonraki toplantı tarihi 18/12/2010 olarak belirlenmiştir.

*

Dördüncü toplantı

Dördüncü toplantı 18/12/2010 tarihinde anne, baba ve danışman ile gerçekleştirilmiştir.

Gündem içinde, denek hakkında bilgi alış verişinde bulunma, sınıf öğretmenin düşüncelerinin paylaşılmasının gerçekleştirilmesi ve aileden dönüt alınmasının sürdürülmesi ve görsel sunusu No: 3 ün paylaşımının gerçekleştirilmesi tamamlanmıştır.

Görsel sununun sonunda sınıf öğretmeninin belirlediği problemlerin tek tek ele alınması ve karara varılması gerçekleştirilmiştir.

1. Deneğin tuvalet becerilerinde bağımsızlığa ulaşabileceği, bunun için evde yapılacak olan uygulamaların okulda da genellenmesi için çaba harcanmaya hazır olduğu aile tarafından danışman ile paylaşılmıştır. Aile tuvalet becerisinde bağımsızlığa geçme kararını onayladığını ve hemen uygulamaya geçeceklerini ve uygulama ile ilişkili sorulduğunda desteğe ihtiyaç göstermediklerini paylaşmıştır. Aynı zamanda aile genelleme çalışmalarının okulda gerçekleştirilmesinden de mutluluk duyacaklarını ifade etmiştir.

2. Deneğin anne ve babası ile birlikte aynı yatakta uyumalarının uygun olmadığına kendilerinin de katıldığını ve bir önceki evlerinde deneğin kendi odasında bağımsız uyuduğunu fakat yeni taşındıkları bu evin küçük olduğunu ve daha büyük bir eve taşınmayı düşündüklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak aile yeni evlerine taşındıklarında deneğe oda vererek bağımsız uyuması için plan yapacaklarını paylaşmıştır.

3. Deneğin babası ile yanak yanağa olacak şekilde fiziksel yönde fazlaca yakın olduğu ifade edildiğinde, aile bunun kültürel bir fark olarak görülmesini ve duruma müdahale edilmemesinden mutluluk duyacaklarını ifade etmiştir.

Aile ilk adım olarak tuvalet becerisinde bağımsızlığa ulaşmada desteğe başlayacaklarını, ikinci adım olarak uygun bir ev arayışına gireceklerini ifade etmiştir.

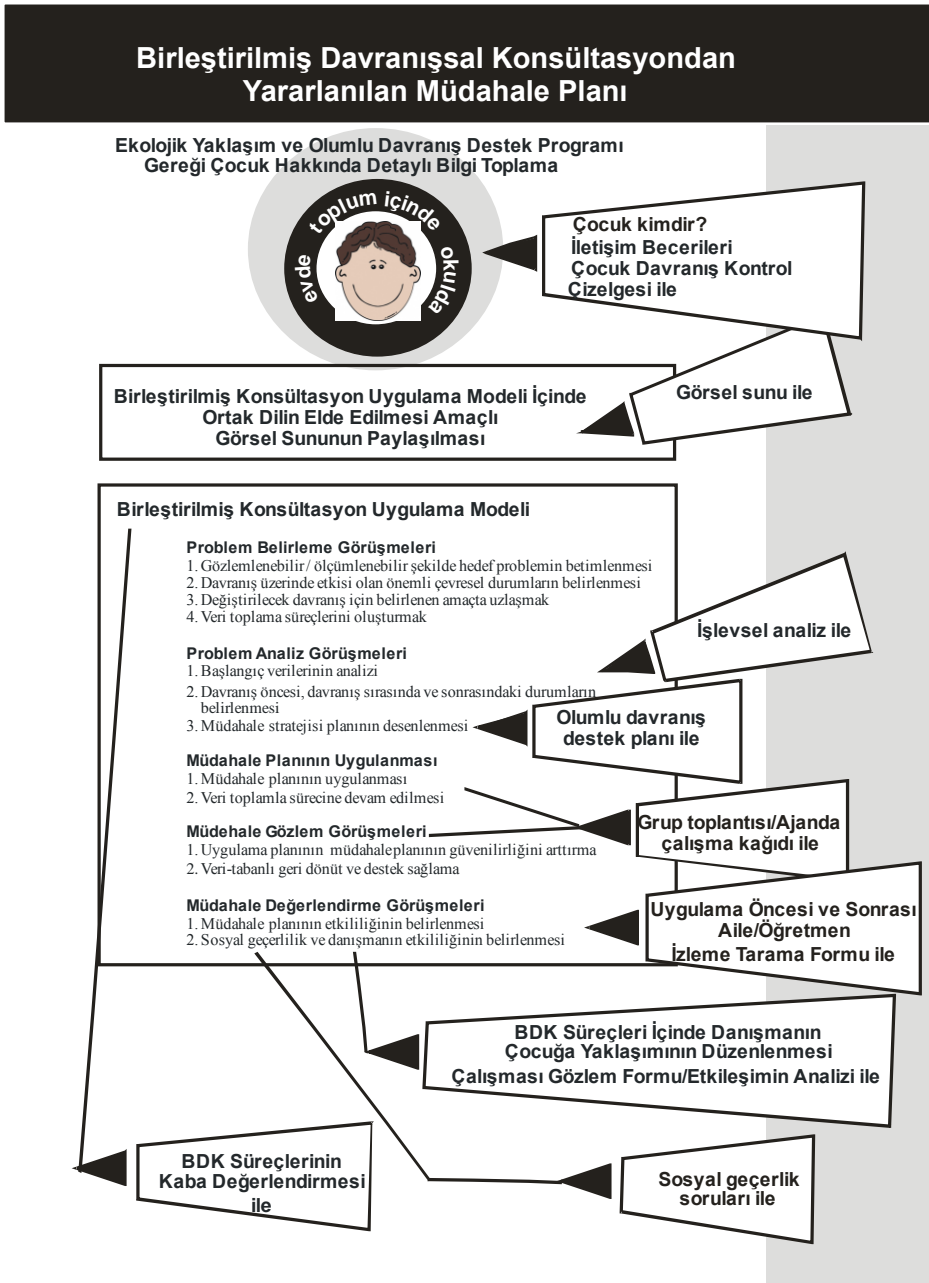
Bu 4. oturum ile bilgi verme süreci sonlandırılmış ve Aile/Öğretmen Değerlendirme Formunda yer alan sorular yeniden aileye yönlendirilmiştir. Formda yer alan “*OSB hakkında kendinizi ne kadar bilgili buluyorsunuz?*” Sorusuna aile **fazlaca bilgili buluyoruz**. *Geçtiğimiz son ay içinde öğretmen olarak ne kadar stres yüklendiğinizi düşünüyorsunuz?* Sorusuna **çok az stres yüklendik**. *Öğrencinizin zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?* Sorusuna **oldukça fazla güveniyoruz**. *Geçtiğimiz ay öğrencinin davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?* Sorusuna **pek zor değildi**. *Ebeveyn olarak rollerinizi gerçekleştirmek*

*için ne kadar desteğe ihtiyacınızın olduğunu düşünüyorsunuz? Sorusuna **biraz desteğe ihtiyacımız var***” şeklinde cevap vermişlerdir.

Bir sonraki toplantı tarihi 2/1/2011 ve saat: 18:00 olacak şekilde belirlenmiştir.

Bu aşamada görsel sununun gerçekleştirilmesinden sonra BDK süreçleri içinde ev ve Mithat Enç İlköğretim sınıfında deneğin uygun olmayan davranışları aile ve sınıf öğretmeni ek olarak iki stajyer öğretmenin gözlemlerinin desteği ile belirlenerek, “belirteç davranışlar” adı altında toplanmıştır. Belirteç davranışların işlevleri hakkında geliştirilen hipotez işlevsel analiz kullanarak kontrol edilmiş ve geliştirilen hipoteze dayalı olumlu davranış değiştirme süreçlerine yer verilmiştir.

3.5. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Basamakları



Şekil 3.1. Araştırmada Yararlanılan Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreci

3.5.1. Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçlerinin Uygulama Basamakları

1. Konsültasyon görüşmeleri. BDK süreçlerine konsültasyon görüşmeleri ile başlanmıştır. Ön konsültasyon görüşmelerinin amacı; aile ve sınıf öğretmeni ile işbirliği geliştirmektir. Görüşme/oturumların nasıl bir süreçte yer alacağını tartışmak, aile ve sınıf öğretmenin rollerini özetlemek, çocuğun genel problem davranışlarını, ihtiyaçlarını ve kuvvetli yönlerini belirlemeye çalışmak bu basamakta ele alınmıştır. Başlangıçta sınıf öğretmeni ile 5 aile ile 4 oturum gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içinde denek tanınmaya çalışılmış, sınıf öğretmeni ve aile arasındaki iletişim ve ortak dilin kullanılması danışmanlık hizmeti veren araştırmacı tarafından sağlanmaya çalışılmıştır.

2. Problem davranışların belirlenmesi. Problem/uygun olmayan davranışların birlikte ele alınarak belirlenmesi sürecini içermektedir. Ortak dilin kullanılmasına örnek teşkil eder şekilde araştırmada, davranış tanımlamalarına **öbeklenmiş** çeşitli uygun olmayan davranışların tek isim altında toplanarak kullanılması tercih edilmiştir. Bu araştırmada deneğin sergilediği uygun olmayan davranışlar aşağıdaki gibi gruplandırılmıştır. Bu gruplamanın gerçekleştirilebilmesi için özellikle denek için geliştirilen veri toplama araçları arasında yerini alan “Problemin Tanımı ve Önceliklerin Belirlenmesi” çalışma kağıdı, “Olay Kaydı” formundan yararlanılmıştır. Araştırmada davranışın **yüksek seviyede** olması **yıkıcı davranış** olarak ele alınmıştır. Araştırmada davranışın **orta seviyede** olması **rahatsız edici davranış** olarak ele alınmıştır. Davranışın **düşük seviyede** olması **dikkat dağınık davranış** olarak ele alınmıştır. Görmeyen bir otistik çocuğun problem davranışları üzerinde konsültasyonla yürütülen işleve dayalı müdahalede yüksek seviyedeki belirteç davranışlar ele alınmıştır. Bu şekilde ortak karar sonrasında ele alınması belirlenen 3

davranışın; zorluk seviyelerinin (yüksek seviye) denk ve birbirinden farklı olduğu tez danışmanının uzman görüşü alınarak tespit edilmiştir.

Bu aşamada veri toplama süreçleri hakkında ortak karar alınarak aile, öğretmen ve danışman için kolaylıkla uygulanabilir veri toplama araçlarına karar verilmiştir. Bunlar davranış kayıt formları ya da veri toplamada kolaylıkla kullanılabilir olan çizelgelerdir. Araştırmada denek için kullanılan veri toplama araçları içinde yer alan (Ek 2),(Ek 3),(Ek 4 (a-d)) formlarının uygulanması ile problem davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır.

3. *BDK problem analizi.* Denek için belirlenen hedef davranışa ya da istenen performans seviyesine ulaşmanın belirlenmesinde başlama verileri toplanmıştır. Üzerinde durulması gereken uygun olmayan davranışların süreç içinde belirlenmesi devam ederken öncelikli olarak ele alınmasına ortak karar verilen davranışın işlevi belirlenmeye çalışılmıştır. Ek 4f de sunulan İşlevsel Analiz-Hipotez Geliştirme veri toplama aracında sunulan “*Hangi olaylar davranışın ortaya çıkmasına hizmet ediyor? Hangi durum ya da koşullar davranışın sürmesini sağlıyor?*” sorularına verilen cevaptan yola çıkılarak belirlene hipotez bu araştırmada yeniden teste tabi tutulmuştur.

4. *BDK sürecinde kullanılan işlevsel analiz uygulaması.* İşlevsel analiz sürecin nasıl uygulandığı ve sabit süre aralığına sahip ve dört davranış (kontrol, talep, pekiştirme, dikkat) işlevinin içinde bulunduğu “İşlevsel Analiz Kayıt” formunun nasıl uygulandığı yukarıda açıklanmıştır. İlişkili formların kullanılmasının amacı ileri sürülen hipotezin yeniden test edilmesidir. Bunun nedeni uygulanacak müdahalenin davranışın işlevinden temellerini almasıdır.

İşlevsel analiz oturumlarının süresi hakkında Hanley ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada 15 dakikanın yeterli olduğunu düşünenler (%28.2), 10 dakikanın yeterli olduğunu düşünenler (%52.0) ve 5 dakikanın yeterli olduğunu düşünenlerin ise (%11.1) olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra oturum süresinin yarım saat olmasının gerekliliğini savunan araştırmalar da mevcuttur (Hanley, ve diğ., 2003). Bu araştırmada uygun olmayan davranışların doğrudan gözlemlenmesi için 5 dakika olacak şekilde ayarlanmasına kararlaştırılmış ve uygun olmayan davranışın işlevini belirlemek için gerekli oturum sayısı 3 arka arkaya gerçekleştirilen kararlı veriler alınıncaya kadar sürdürüldüğünden gözlem süresi 15 dakikaya karşılık gelmektedir.

Tutarlı işlevsel analiz verilerinin elde edilmesinden sonra hipotez doğrulanmış olmaktadır. Danışanlara öncelik verdikleri uygun olmayan davranışlar ve davranışsal sonuçlar hakkındaki görüşlerinin devam edip etmediğinin sorulması ile danışanların belirteç davranışlar hakkındaki son görüşlerinin de alınması için bir fırsat yaratılmış olur. Son danışan görüşüne yer verilmesinin nedeni süreç içinde ailenin/sınıf öğretmenin üzerinde düşünülen problem durumunun sürdüğünün ve müdahale gerektirdiğinin ya da yeni ortaya çıkan yüksek seviyedeki olumsuz olarak belirlenen davranışın acil durumunda ortak karara varabilmektir.

5. İşlevsel analiz sonrasında problem davranışın ve işlevinin net şekilde belirlendiğine karar verilmesi

Olumlu davranış değiştirme sisteminin içinde olduğu işleve dayalı BDK uygulamalarında önce problem davranış, davranışsal sonuç ve davranışın işlevinden emin olunması gerekmektedir. Aşağıda doğrulanan hipotez sonrası problem davranış, davranışsal sonuç ve davranışın işlevi hakkında son kararlar yer almaktadır.

5.a Problem davranışlar ve açıklaması: Problem davranışlar önceki basamaklarda belirlendiği gibidir. Problem davranışı ortaya çıkaran sebep; talepten kaçınma olarak saptanmıştır. Talepten kaçınma çeşitli özel problem davranışlara neden olabilmektedir. Araştırmada talepten kaçınma işlevine sahip problem davranışlar ele alınmıştır. Problem davranışlar “belirteç davranışlar” şeklinde öbeklenmiştir.

Araştırma içinde yer alan belirteç davranışlar: 5 saniye ve üzerindeki yoğun bağırma ve çığlık atma, vurma, ısırma, tekmeleme davranışları, 5 saniye ya da daha uzun süren fiziksel reddetme, bir ya da daha fazla kendine zarar verme, nesnelere zarar verme: yıkıcı veya rahatsızlık verici davranışlar, bir ya da daha fazla tekrarlı fiziksel şiddeti ve uygun olmayan söz söylemeyi kapsamaktadır.

5.b. Davranışsal sonuçlar: BDK müdahalesinin etkileri çocuğun performansının gözlemlenmesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ek olarak BDK müdahalesinin etkisini ortaya koymak üzere aile ve sınıf öğretmenin görüşlerine ve yapılan müdahaleden sağladıkları kişisel doyumlarına yer verilmiştir. Müdahalenin etkisini ortaya koymak için davranışların gözlenebilir olması ve net şekilde ifadesi gerekmektedir. Bu nedenle

araştırmada çocuktan beklenen davranış şu şekilde betimlenmiştir: *Davranışsal sonuçlar talep sonrası çocuğun belirteç davranışları sıfır düzeyinde oluşturarak yönergeye uyması/talebi yerine getirmesidir.* Bu davranışsal sonuçlardan üçü gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama grafiği ile ifade edilmeye çalışılmıştır. *Grafikte yer alan veriler amaca ya da denek için istenen performans seviyesine ulaşip ulaşmadığını ortaya koymak için kullanılmıştır.*

3.5.2. Talep edildiğinde portakal sıkma davranışı ile ilişkili birinci davranışsal sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen BDK süreci

1. Davranışsal sonuç:“Aile, çocuktan ev ortamında, sosyal bir etkinliğin gerçekleştiği sabah kahvaltısında 10 basamakta gerçekleştirilen portakal sıkma becerisini gerçekleştirmesini talep ettiğinde çocuk belirteç davranış göstermeden talebi yerine getirir.” Şeklinde ifade edilmiştir.

1. Davranışsal Amaç ile İlgili Müdahale Kararı ve Müdahale Kararının Uygulanması

Müdahale Kararının Gerekçesi: Ailenin belirlediği portakal sıkma becerisi, aile içindeki iletişimin gelişimi için bir fırsat olmasının yanı sıra aynı zamanda çocuğun dokunsal sistem bozukluğu ile de ilişkili olarak müdahale edilmesini gerekli kılmıştır. Ek yetersizliği olan çocukların dokunsal ihtiyaçlarının karşılanmasında sadece bir uzmana bağımlı olmak yerine, aile üyelerinin de içinde olduğu takım çalışmasından yararlanılmasının uygunluk taşıması nedeni ile eğitimin baba tarafından gerçekleştirilmesi kararı alınmıştır. Portakal sıkma becerisinin hem iletişim ve sosyal anlamda (birlikte yapılan kahvaltı esnasında portakal sıkma) hem de dokunsal sistemin desteklenmesinde yararı olduğu (sıkma makinesine dokunması gerektiği için) danışman olarak araştırmacı tarafından da önemli bulunarak ailenin verdiği karar desteklenmiştir.

Müdahale Kararının Uygulanması: Uygulamaya geçiş olumlu davranışsal desteğin, işlevsel analiz bulgularına, uygulamalı davranış ilkelerine dayalı olması gerektiği göz önünde bulundurularak planlanmıştır. Birlikte davranışsal sonucun ve işlevsel analize göre

uygun olmayan davranışın sürmesini sağlayan nedenin “kaçınma” olduğunun belirlenmesinden sonra müdahaleye başlanmıştır. Davranış değiştirme süreçlerinin kaçınma işlevli olanları yeniden literatürden yararlanılarak desteklenmiştir. Elde edilen bilgiler özetle şu şekildedir: “Ön işaretlerin ve güvenlik işaretlerinin sağlanması” stratejisi kullanım formuna göre olumlu pekiştirme ya da olumsuz pekiştirme şeklinde işlev görebilmektedir. Olumlu pekiştirme olarak kullanıldığında amaç çocuğun ortaya koyması gereken uygun davranışı sergilemesidir. Olumsuz pekiştirme olarak işlev görmesi için ise ön ya da güvenlik işaretlerinin kullanımından sonra zor etkinlikte ya da uygun davranışların sergilenmediği etkinlikte çocuğun başarısının ve çocuğun kendini kontrol etmesinin gerçekleştirilmesi amaçlanır. Bu strateji duyu uyararı çerçevesinde kullanıldığında çocuktan istenen özel becerinin doğası hakkında bilgi sunularak süreç gerçekleştirilmiş olur. Böylelikle duyu uyararının seviyesi ayarlanarak uygun davranışı ortaya çıkaran dönütler elde edilebilir. (Flanery ve Horner, 1994; Mace, Shapiro ve Mace, 1998; Tustin, 1995). Duyu uyararının seviyesinin ayarlanması gerektiği doğrudan yapılan gözlemler sonrasında ortaya çıkmıştır. Portakal suyu sıkma aracının kullanımı, babanın fiziksel yardım vermesi üzerine gerçekleşmemiş buna ek olarak bağırma, tekmeleme ve ısırma davranışları ortaya çıkmıştır. Chandler ve Dahlquist’inde belirttiği gibi fiziksel yardımın kullanılabilmesi için çocuğun işbirlikçi olması gerekmektedir. Yazarlara göre çocuğun karşı gelme davranışı gösterdiği durumlarda, bu tür süreçler hem öğretmen hem de çocuk için hoş olmayan deneyimlerin gerçekleşmesine sebebiyet verebilmektedir (Chandler ve Dahluist, 2002; s. 414). Bu sebeple araştırmada olumsuz pekiştirme fonksiyonu üstlenir şekilde ön/güvenlik işaretlerinden yararlanılmıştır. Denek portakal suyu sıkma aracına dokunmadan önce Denek’in, erişkinin veya birlikte gerçekleştirilecek olan sürecin aşamaları sözlü şekilde ifade edilmiştir. İfade “Şimdi birlikte biz...” ya da “Şimdi sen.....” formatında sunulmuştur. Ön/güvenlik işaretlerinin kullanımı ile birlikte nesne (portakal suyu sıkacağı) Deneğe sunulur. Sunuş dokunsal yaklaşımla gerçekleştirilir (Dote-Kwan ve Chen, 1999; Downing ve Chen, 2003) (Ek.Portakal suyu sıkma becerisi sağaltımının uygulanması/Dokunsal Yaklaşım Bilgi Veren Resimli Metin). Dokunsal yaklaşım şekil verme süreçlerine benzer uygulamaları andırır izlenimi vermektedir. Şekil verme sürecinde istenen davranışa en yakın davranış, istenen yeni davranışın ortaya çıkmasını desteklemek için pekiştirilmektedir. Çocuğun daha önce hiç yapmadığı yeni bir becerinin öğretilmesinde şekil verme süreçlerinden yararlanılmaktadır (Chandler ve Dahluist, 2002; s. 402). Aynı zamanda şekil verme süreci uyaran kontrolü ile birlikte

çocuklara akademik ve sosyal davranışlar kazandırmak için birlikte kullanılabilir (Chandler ve Dahluist, 2002; s. 404).”

Bu araştırmada olumsuz pekiştireç vazifesi gören ön/güvenlik işaretlerinin sağlanması” stratejisi şekil verme süreçleri ile birlikte kullanılmıştır. Buna ek olarak olumlu pekiştirme portakal suyu sıkma becerisi uyumlu bir şekilde gerçekleştirildiğinde Denek’e portakal suyunu içme fırsatı verileceği “Eğer sonra...” formatındaki bir cümle yapısı ile sunulmuştur. Sonuç olarak tüm süreç içinde olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme ve şekil verme süreçlerine yer verilerek öğretim sürdürülmüştür.

Araştırmacı, babaya beceri hakkında bilgi sağlamış, portakal sıkma basamaklarını sunmuş, hedef becerinin süreçlerine model olmuş, baba beceriyi sunarken araştırmacı çocuk rolünü üstlenmiştir. Daha sonra danışman olarak araştırmacı her basamakta babaya geri dönüt vermiş ve baba süre sınırlılığı olmadan arka arkaya iki kez beceriyi % 90 doğru yaptığında öğretim süreci sonlandırılmıştır ve veri toplanmaya devam edilmiştir. Becerinin öğretim basamakları hazırlanırken görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar için geliştirilmiş kaynak kitaptan yararlanılmıştır (Hagood, 1997).

Mekanik portakal sıkacağı ile portakal sıkma talebi

Baba için: Etkinliğe başlamadan önce lütfen gerekli materyalleri hazırlayın. Beceri basamaklarını gözden geçirin ve etkinlikten önce birlikte portakal suyu içeceğinizi hatırlatın. Performansı gerçekleştirirken basamakları “şimdi birlikte...., şimdi beraber...., şimdi sen.....” şeklinde açıklayın. Her doğru yaptığı basamakta “afirin, harikasın” diyerek pekiştirin ve yanlışlarını görmezden gelin. Problem davranış ortaya çıkarsa çocuğun çok kolay yapabileceği bir yönerge verin ve yerine getirdiğinde “afirin” diyerek etkinliğe son verin.

Materyaller: Mekanik meyve sıkacağı, portakal, bıçak, büyük kap, kesme tahtası, çöp kutusu

Mekân: Mutfak ya da eğitim ortamında sadece yiyecek hazırlanmak için kullanılan bölüm

Hazırlık: Büyük bir kabı çocuğun önüne koyun. Portakalları ya da portakalların içinde olduğu büyük kabı babanın önüne koyun. Kapları birbirine yakın yerleştirin.

Temel rutin tarifi: Oğlunuzu etkinliğin yapılacağı yere getirin ve hem odayı hem de malzemeleri dokunarak tanınmasını sağlayın. Oğlunuzun portakalları tatmasını sağlayın. Oğlunuzun ikiye bölünmüş portakalları kaba koymasında yardımcı olun. Yarım portakalları alarak mekanik meyve sıkacağının nasıl çalıştığını gösterin. Oğlunuzun bir bardaktan portakal suyu içiyormuş gibi yapmasına izin verin. (Etkinlik hakkında olumlu ve iştah açıcı konuşmalar oğlunuzun etkinliğe katılımını arttıracaktır).

Ortamı babanın portakalları bıçakla ikiye bölmesi, deneğin sıkacakla portakal sıkması ve kabuğu çöp kutusuna atması için düzenleyin.

1. **Baba** ile birlikte portakallar kaba konur.
2. **Baba** ile birlikte portakallar açılan musluğuun altında yıkanır.
3. **Denek**, yıkanan portakalları babası ile birlikte temiz kaba koyar.
4. **Baba** portakalı ikiye keser ve **oğluna** verir.
5. **Denek ve babası** birlikte portakalı mekanik meyve suyu sıkacağının üzerine koyar ve kolu birlikte çevirerek bastırırlar. (dokunma süreci için lütfen resimli bilgi veren metne bakınız)
6. **Baba** sıkacağının kolunu geri çevirir.
7. **Denek** sıkılmış yarım portakal kabuğunu çöpe atar.
8. 1-4 basamakları bardak doluncaya kadar tekrarlayın.
9. **Baba** portakal suyunun bardağa dolduğundan emin olduktan sonra **oğluna** portakal suyu içme zamanının geldiğini söyler.

10. Baba ve denek birlikte portakal sularını içerler.

Bir nesne olarak nasıl portakal sıkacağına çocuğa sunulması gerektiği babaya şöyle ifade edilmiştir; “Nesne çocuğun uzanabileceği kadar ona yakın olmalıdır. Böylelikle oğlunuz dilediğinde inceleme yapabilir”.

Nesneyi çocuğun kolunu içine ya da bacağına dokundurmakansa eline vererek incelemesine yardımcı olmak öğrencinin çok daha iyi dokunsal veri toplamasına yardımcı olacaktır. Bunu sebeplerinden biri de elimizde ve özellikle parmak uçlarında çok daha fazla sayıda ve dokunmaya karşı hassas sinir uçlarının olmasındandır. Bazı öğrenciler dokunarak bilgi toplamada ürkek ve çekingen olabilirler. Bunun nedeni alışık olmadıkları ya da sevmedikleri dokunsal özellikleri olan nesnelere ellerine almak istemedikleri içindir. Bu durumda öğretmen ya da ana baba özel bir strateji benimseyerek öğrencinin eli kendi elinin arkasına gelecek şekilde nesneyi eline alır ve nesneyi keşfetmeye çalışırken giderek daha büyük oranlarda öğrencinin eli tanıdık olan elin arasındaki yeni keşfedilecek olan nesneye dokunur. En son aşamada siz elinizi (rotasyon yaparak) ters çevirdiğinizde nesne tamamen öğrencinin elinde kalmış olacaktır. Bu yöntemle çocuğunuza uygun şekilde fiziksel yardım sunularak dokunmaya isteksiz olduğu nesneye aşamalı bir şekilde dokunmasını sağlamış olursunuz.”

Baba ile gerçekleştirilen müdahale uygulaması simülasyon ortamı olan Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinin mutfağında gerçekleştirilmiştir. Müdahale sırasında uygun olmayan davranışın şiddetinin artma ihtimaline karşı destek öğretmenin eşliğinde veriler, video kamera ile toplanmış daha sonra grafik üzerinde işaretlenmiştir. Danışman problemin çözümlenmesine yardımcı olacak değişkenler ile ilgili bir müdahale süreci belirlemiş ve baba ile paylaşmıştır.

Babanın çocuk ile gerçekleştirdiği eğitim sürecinde danışman ile nasıl çalışacağı ve nasıl veri toplayacağı *“Formda yer alan portakal sıkma basamakları sizin taleplerinizi oluşturmaktadır. Beceri basamaklarını daha önce sizinle paylaştığım şekilde oğlunuz ile birlikte portakal sıkmanızda ve portakal suyunu içmesine izin verme süreci içinde oğlunuz 0 düzeyinde belirteç davranışları sergilediğinde, talep üzerine amacı gerçekleştirmiş sayılmaktadır. Bu durumda oğlunuz % 100 başarı seviyesine ulaşmış olarak kabul edilir ve davranışsal sonuca ulaşılmış olur. Bu süreç içinde eğer oğlunuz belirteç davranışlar*

sergilerse lütfen kaldığınız basamağın yanına işaret koyun. Bu sürece davranışsal sonuca ulaşıncaya kadar devam edin. Bir sonraki toplantımızda topladığınız verileri ve uygulama süreci hakkındaki gözlem ve sorularınızı ele alacağız.” Şeklinde açıklanmıştır.

Evdeki uygulama süreci gerçekleştiğinde müdahalenin değerlendirilmesi (portakal sıkma ilişkili) basamağına geçilmiştir. İlk olarak araştırmacı danışman ve baba uygulanan planın etkili olup olmadığını tartışmışlardır. (Denek, baba ile birlikte beceriyi gerçekleştirirken uyum içinde miydi? gibi). Daha sonra araştırmacı danışman ve baba evde uygulanan sürecin deneğin davranışlarını değiştirip değiştirmediğini tartışmışlardır. (Deneğin problem davranışları kahvaltıda azaldı mı?). Baba, evde gerçekleştirdiği uygulama verilerini; *deneğin 10 alt basamakta verilen portakal sıkma etkinliği içinde talebi üzerine gerçekleştirmesi sırasında bağırma, vurma ve tekmeleme davranışları ile sonlandırıldığı durumda ilişkili beceri basamağını ifade eden boşluğa çarpı işareti koyma yolu ile toplamış ve daha sonra danışmanla paylaşmıştır.* Öğretim süreci dokunsal yaklaşım içeriğindeki şekil verme süreçlerine yer verilerek öğretim, genelleme ve süreklilik aşamaları ile sürdürülmüştür. Araştırmanın müdahale uygulamasında etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ve araç gereçlerin kullanılmasında öğrenci başarısını arttırmaya yönelik tekniklerden yararlanılmıştır. Daha sonra müdahalenin gerçekleştirmesinde kimin ne görevi üstleneceğine kısaca rol ve sorumluluklara karar verilmiştir. Müdahale ortamlar arası olacak şekilde gerçekleştirilmiş ve veriler toplanmıştır.

Gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni gereği ilk olarak üç oturumda portakal sıkma talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi başlama düzeyi verileri toplanmıştır. BDK müdahalesinde ele alınması gereken uygun olmayan davranışlara süreç içinde ortaklaşa olacak şekilde karar verildiğinden diğer iki davranışla ilişkili ilk yoklama verileri gecikmeli olarak alınmıştır. İlk davranış olan “portakal suyu sıkma talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi” ile ilişkili ilk üç başlama verisi tutarlılık gösterdiğinde BDK müdahalesine geçilmiştir. Müdahale sonrasında arka arkaya elde edilen % 100 ölçüt karşılandığında genelleme sürecine ve arkasından da süreklilik verilerinin toplanmasına geçilmiştir.

Genelleme sürecinde ise uygulama ev ortamında tüm aile fertlerinin birlikte olduğu sabah kahvaltısı sırasında gerçekleştirilmiştir. Davranışın süreklilik çalışmaları Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni babanın davranışı evde sürdüğünü

ifadesi üzerine tekrarının merkezde istenmesiyle kontrol edilmesidir. Araştırmanın sonlandırılmasından 18 ay sonra ise iletişim becerisi olarak davranışın süreklilik çalışmalarına yer verilmiş ve beceri danışman ile Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde aynı ortam ve materyaller kullanılarak tekrar edilmiştir.

Bir sonraki basamakta BDK içinde yer alan müdahalenin değerlendirilmesi “Uygulama Sonrası Ana Baba/Öğretmen İzleme Tarama Formu” ile gerçekleştirilmiştir.

5.d Müdahalenin değerlendirilmesi: BDK müdahalesi sonrasında çocuk için istenen hedef davranışa/davranışsal sonuca ya da performans seviyesine ulaşip ulaşmadığı tek denekli desen grafiği ile kontrol edilmiştir. Daha sonra ise genelleme ve süreklilik çalışmalarına yer verilmiştir. Müdahale ilişkili tüm sonuçlar (tek denekli desenler ile ifade edilen ve nitel olarak ifade edilen şekilde) ortaya konmaya çalışılmıştır. Müdahale uygulaması da değerlendirilmeye çalışılmıştır. Müdahale değerlendirmeye alınırken tek denekli desen grafiği sadece görsel şekilde değil çakışmayan veri yüzdesi hesaplamaları da gerçekleştirilerek sonuca varılmıştır.

3.5.3. Talep edildiğinde portakal sıkma davranışı ile ilişkili BDK basamaklarının ajanda formatı ile nasıl uyguladığı ile ilişkili süreç

5. Toplantı

Anne, baba ve danışmanın katıldığı 2/1/2011 tarihinde gerçekleştirilen toplantıda “Problem tanımı ve önceliklerin belirlenmesi” ve “Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili” adlı çalışma kağıtları tamamlanmıştır. Problem analizi bölümünde ise “Olay kaydı”, “Hipotez geliştirme” formları doldurulmuştur.

“Problem tanımı ve önceliklerin belirlenmesi” çalışma kağıdında problemin tarifi olarak aile *portakal sıkma davranışını* ele almıştır.

Portakal sıkma aile üyelerinin sabah kahvaltılarında özellikle sevdikleri bir etkinliktir ve abla da dahil olmak üzere tüm aile üyeleri deneğin bu etkinlik sırasında daha uyumlu olmasını istemektedir. Aile sadece portakal suyu sıkma becerisini deneğin tam bağımsız şekilde gerçekleştirmesini istememekte, sabahları uyum içinde birlikte hazırladıkları ve deneğin de bu hazırlık çalışmaları içinde olduğu sürecin içinde yer

almasını planlamaktadırlar. Oysaki denek portakal suyu sıkması talep edildiğinde yıkıcı davranışlar sergilemektedir.

Yıkıcı davranışlar bağırma, ısırma, vurma ve tekmeleme şeklinde ortaya çıkmaktadır ve düzey olarak da aile üyeleri tarafından “yüksek” seviye olarak betimlenmiştir.

“Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili” adlı çalışma kağıdında talep edilen beceri portakal suyu sıkma olduğunda belirteç davranışlar bağırma, fiziksel reddetme ve yıkıcı olarak betimlenmektedir. Ailenin sözel ifadesine göre talebe devam edildiğinde denek öfke nöbeti geçirmektedir. Denek kendini yere atmamakta fakat tekmeleme, tepinme, ısırma ve şiddetli ağlama davranışı göstermektedir. Bu durum oluştuğunda aile talebe son vermektedir. Aile bu durumda işe yarayan herhangi bir çözümün olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte aile üyeleri deneğin öfke nöbeti olarak betimlenen bir dizi davranışına söylenmenin etki etmediğini ifade etmişlerdir.

Deneğin kullandığı iletişim yöntemi ise aile tarafından “kısa konuşma” olarak ifade edilmiştir.

Problem analizi bölümünde ise “Olay kaydı”, “Hipotez geliştirme” formları doldurulmuştur.

Olay kaydı formunda *olaydan önce ne oldu?* Sorusuna abla ve baba “*aile üyelerinin yardımıyla ikiye bölünmüş portakalların mekanik portakal sıkma ile sıkılması istendi*” yanıtını vermiştir.

Denek ne yaptı sorusuna “*Bağırdı ve sert şekilde el ve kolları ile itme davranışı gösterdi*” yanıtını vermiştir.

Olaydan sonra ne oldu? Sorusuna, “*Portakal suyu sıkılmadan hemen vazgeçildi. Kahvaltıya yönlendirildi.*” Yanıtını vermişlerdir.

Hangi ön olaylar davranışı tetikledi? Sorusuna “*Bilmediği bir aracı kullanmasının istenmesi,*” *Davranışın amacı ile ilişkili hipoteziniz nedir?* Sorusuna ise “*Kaçınma davranışı*” olarak yanıt vermişlerdir.

Gelecekte davranışın ortaya çıkmasına ne engel olabilir ya da davranışın oluşmasını durdurabilir? Sorusuna “*Aracın ve nasıl kullanılacağıının dokunarak açıklanması ve hemen ardından portakal suyunun içilmesi*” şeklinde yanıt vermişlerdir.

“Hipotez geliştirme” formuna aile, problem davranış olarak portakal suyu sıkılmaktan kaçınma olarak ifade etmiştir.

Davranışın olduğu ortamda kim var? Davranış ne zaman ortaya çıkıyor? Sorularına sırasıyla “*Anne, baba, abla*” ve “*portakal sıkması istendiğinde*” şeklinde cevap verilmiştir.

Davranış ne zaman oluşmuyor? Sorusuna “*portakal sıkma istenmediğinde*” şeklinde cevap verilmiştir.

Davranış ne zaman ortaya çıkıyor? Sorusuna “*Portakal suyu sıkma talebi olduğunda*” şekilde cevap verilmiştir.

Davranış nerede ortaya çıkıyor? Sorusuna “*Mutfakta*” şeklinde cevap verilmiştir.

Hangi olaylar dizisi davranışın ortaya çıkmasına hizmet ediyor? Sorusuna “*Portakal sıkma istenmesinden sonra, bağırdığında hemen sıkma işlemine son verilmesi*” şeklinde cevap verilmiştir.

Hangi durum ya da koşullar davranışın sürmesini sağlıyor? Sorusuna “*Portakal içmesine fırsat yaratılmaması*” şeklinde cevap verilmiştir.

Ortalama hangi sıklıkla davranış oluşuyor? Sorusuna “*Her talepte*”, *Ortalama davranış ne kadar uzun sürüyor?* Sorusuna “*İstekten vaz geçilmesine kadar*”, her bir davranış süresi? Sorusuna “*Ortalama 5 dakika*” ve son olarak *davranış neye hizmet ediyor?* Sorusuna “*Talep sonrası kaçınma*” şeklinde cevap verilmiştir.

Bir sonraki toplantıda danışman ve babanın bulunmasına ve Özel Eğitim Merkezinde İşlevsel Analiz çalışmalarına yer verilmesine karar verilmiş, 8/1/2011 tarihinde saat: 11de toplanılması kararı verilmiştir.

Özel eğitim okulu görüşmelerindeki birinci toplantı

8/1/2011 tarihinde Özel Eğitim Merkezinde gerçekleştirilen oturumda baba ve araştırmacı işlevsel değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi ile ilişkili kararlar almak üzere hazır bulunmuşlardır. Babanın problem davranış ile ilişkili gözlemlerini paylaşmak üzere “Problemin tanımı ve önceliklerin belirlenmesi” adlı form doldurulmuştur. Özel Eğitim Merkezinin mutfağında denekten portakal suyu sıkması talep edilmiştir. Bu gözlem için deneğin evinde bulunan aracın aynısı alınarak tezgâh üzerinde deneğin kolayca ulaşabileceği bir yere konmuştur. Portakallar danışman tarafından yıkanıp ikiye bölündükten sonra deneğe verilmiştir.

Denekten portakal sıkması talep edildikten sonraki davranışları gözlemlenmiştir. Gözlem maksimum 5 dakika olacak şekilde ayarlanmıştır. Danışman talebini sürdürdüğünde öfke patlaması yaşanmaması için süreci tırmandırmayacağını babaya açıklamış ve deneğin yıkıcı davranışlarına karşın hem babadan hem de destek öğretmenden gerektiğinde müdahale etmek üzere tetikte olmaları istenmiştir. Uygulama gerçekleştirilmiş ve “Problemin tanımı ve önceliklerin belirlenmesi” değerlendirme formu” şu şekilde doldurulmuştur.

Problemi baba Oğlum portakal sıkması talep edildiğinde bağırma ve vurma gibi olumsuz davranışlar sergileyerek yönergeyi yerine getirmiyor” biçiminde ifade etmiştir. Davranış seviyesi ise “yıkıcı” özetle yüksek seviye olarak betimlenmiştir. Bu seviyede deneğin bağırması kulakta zonklama hissi ve araştırmacının el bileğinin üzerinde sınırlı kızarıklık bırakacak şekilde tutması olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmacı denekle portakal sıkma becerisi üzerinde herhangi bir sağaltım uygulamadığını ifade etmiştir.

“Olay kaydı” veri toplama aracından araştırmacı ve babanın birlikte gerçekleştirdikleri gözlem, araştırmacı tarafından ortak gözlem olarak şöyle ifade edilmiştir.

Olaydan önce ne oldu? Sorusuna araştırmacı, “*Baba ve destek öğretmen, denekten ikiye bölünmüş portakalların sıkma makinesi ile suyunu sıkmasını istedi*” şeklinde cevap vermiştir.

Öğrenci ne yaptı? Sorusuna araştırmacı, “*Bağırды ve sert şekilde el ve kolları ile itme, vurma davranışı gösterdi*” şeklinde cevap vermiştir.

Olaydan hemen sonra ne oldu? Sorusuna araştırmacı, “*Portakal sıkılmaktan hemen vazgeçildi*” şeklinde cevap vermiştir.

Hangi ön olaylar davranışı tetikledi? Davranışın amacı ile ilgili hipoteziniz nedir? Sorularına sırasıyla “*Bilmediği bir aleti kullanmasının istenmesi*” ve “*Kaçınma davranışı*” şeklinde cevap vermiştir.

Gelecekte davranışın ortaya çıkmasına ne engel olabilir ya da davranışın oluşmasını durdurabilir? Sorusuna araştırmacı “*aletin nasıl kullanılacağıının dokunarak açıklanması ve hemen ardından portakal suyunun içilmesi*” şeklinde cevap vermiştir.

15/1/2011 tarihinde saat: 11:00 de ikinci toplantıyı yapılmasına ve gündem olarak “*Problem davranışların azaltılarak portakal sıkma becerisine daha fazla uyum sağlayabilmesi için yapılacakların planlanması*” konusu belirlenmiştir.

İkinci toplantı planlandığı tarihte yapılmış ve baba, destek öğretmen ve araştırmacı toplantı gündeminde portakal sıkma davranışını gözlemleyerek davranışın kazandırılması için neler yapılabileceğini tartışmışlardır. Hareket planında evdekine benzer bir portakal sıkacağıının kullanılması için satın alınmasına karar verilmiştir. Satın alma işleminin bir hafta içinde gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Portakal sıkacağıının uygun şekilde nasıl tanıtılması gerektiği üzerinde tartışılmıştır. Sıkılan portakalın suyunu deneğin mutlaka içmesi gerektiğine karar verilmiştir. Araştırmacı, destek öğretmen ve baba uygulamanın evden getirilen portakal suyu sıkacağı ile yapılması ve müdahale planının gözden geçirilmesine karar verilmiştir.

Bir sonraki toplantı gündeminde fiziksel yardımı daha az olumsuz duyu dönütü oluşturacak şekilde nasıl verebiliriz? Sorusuna cevap aranması planlanmıştır. Olası stratejilerden biri olan “dokunsal yaklaşım” ile ilişkili bilgi veren resimli metnin

hazırlanması ve uygulama süreçlerinin belirlenmesi için araştırmacıya süre verilmiştir. Bir sonraki toplantı tarihi 21/1/2011 ve saat 18:00 de olacak şekilde planlanmıştır.

Danışan onayından sonra belirteç davranışlar ve davranışsal amaçlar net şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu konu **üçüncü ve dördüncü** toplantılarda görüşülmüştür. Görüşmeler 21-22/1/2011 tarihlerinde yapılmıştır. Toplantıya Danışman, destek öğretmen ve baba katılmıştır. Müdahale stratejisi üzerinde odaklanılmış ve stratejinin babaya öğretilmesi aşaması gerçekleştirilmiştir. Baba ile ölçüt temelli çalışılacağı fakat bunun için sonsuz deneme yapma şansının olduğu ve acele etmemesi gerektiği açıklanmıştır. Süreç baba ile paylaşılmış ve babanın yapması istenenler açıkça ifade edilmiş ve arka arkaya gerçekleştirilen iki oturumda % 90 başarı sağlandığında ev ortamı mikro sistemine geçileceği bildirilmiştir. Bu süreç için “Baba için portakal sıkma müdahale uygulama formu” baba ile paylaşılmıştır. Ölçüte ulaşmasının ardından ev mikro sistemi verileri formda bulunan 10 basamak üzerinden sağlanmış ve veriler davranışlar arası çoklu yoklama deseni grafiğinde yer almıştır. Bu aşamada “Sistemik Öğretim Planı” formu şu şekilde doldurulmuştur ve planın yazıldığı tarih: 21/1/2011 şeklinde açıklanmıştır.

Hedef beceri: Talep edildiğinde portakal sıkma olarak alınmıştır.

Beceri için rutin: Hafta sonları şeklinde belirtilmiştir.

Amaç: Minimum fiziksel yardımla portakal sıkma, beceriye uyum sağlama olarak baba tarafından ifade edilmiştir.

Format, Materyaller: İkiye bölünmüş portakallar, sıkacak, bardak şeklinde betimlenmiştir.

Ortam ve öğretmen: Özel Eğitim Merkezi (mutfağı) kullanılarak ölçüte ulaşıldıktan sonra ev mikro sistemine geçilmesi planlanmıştır.

Deneme sayısı: 1-5 arası ve öğretim süreci 45 dakika olacak şekilde ifade edilmiştir.

Kullanılacak özel ipuçları: Şekil verme (dokunsal yaklaşım) ve fiziksel yardım olarak açıklanmıştır.

İpuçlarını geri çekme planı ise: en çoktan basamaklı olarak en aza inme şeklinde betimlenmiştir.

Doğru dönüt: Minimum fiziksel yardımla portakal suyu sıkarak davranışsal sonuca ulaşmadır.

Hata düzeltme: “Yeniden öğretim yapma” şeklinde açıklanmıştır.

Genelleme süreci: Genelleme çalışması ise Özel Eğitim Merkezi (mutfağı) şeklinde düşünülmüştür. Bir sonraki toplantı tarihi:29/1/2011 ve Saat: 11:00 olacak şekilde planlanmıştır.

Altıncı toplantı 29/1/2011 tarihinde baba ve araştırmacı ile gerçekleştirilmiştir. Gündem içinde uygulama, veri toplama ve toplanan verilerin değerlendirilmesi aşamaları hakkında paylaşım gerçekleştirilmiştir. Planın ve uygulamanın değerlendirilmesi “Planın Değerlendirilmesi” adlı formda babaya “Planla ilişkili başarınızı dikkate alarak, problem davranışı önlemeye ya da değiştirmeye ne kadar başarılı olduğunuzu değerlendirin” yönergesi verilerek; ne tür olumlu değişimler gözlemlediniz? Sorusuna “*Oğlum sıfır düzeyinde kaçınma davranışı sergiledi.*” şeklinde cevap vermiştir. Bu cevap uygulanan sağaltım programının problem davranış üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Problem davranışın oluşumunu önlemek için planı izlediniz mi? Sorusuna “Evet” şeklinde cevap vermiştir. Öğretim için; baba çocuğun aleti nasıl kullanacağını minimum fiziksel yardımla gerçekleştirdiğini ve çocuğun çıkardığı portakal suyunu içmesine de izin verdiğini paylaşmıştır. Baba planda olduğu gibi çocuğun daha istekli olması için pekiştireç olarak portakal suyu içmesine izin verdiğini tekrarlayarak ifade etmiştir.

Davranışın amacı ile ilişkili geliştirdiğiniz hipotezin hala doğru olduğuna inanıyor musunuz? Sorusuna “*Evet*” şeklinde cevap verilmiştir.

Hangi stratejileri gözden geçirdiniz ya da adapte ettiniz? Sorusuna “*Planlandığı gibi uygulamayı sürdürdük*” şeklinde cevap verilmiştir.

Tamamen terk ettiğiniz bir strateji var mı? Sorusuna “Yok” şeklinde cevap verilmiştir.

Strateji kullanımından sonra problem davranışın üstesinden gelindiğinden genelleme çalışmalarına yer verilmesi gündeme gelmiştir. Bu amaç için 29/1/2011 tarihinde toplantı düzenlenerek hem genelleme çalışması hem de bir sonra ele alınacak beceri hakkında fikir paylaşımı gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

3.5.4. Talep edildiğinde saz ve perküsyon aletleri ile akor/ritim tutma ilişkili ikinci davranışsal sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen BDK süreci

İkinci problem davranışa karar vermede kullanılan iki gözlem verisi şunlardır. 1) Araştırmacının Kasım, 2010 tarihinde yaptığı Mitat Enç Görme Okulu sınıf gözlemi “*Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu, Sınıf Gözlem Verileri*” (Ek 2.2) ve aile ile gerçekleştirilen boş zamanları değerlendirme konu başlıklı oturumlarda elde edilen verilerdir.

Bu gözlem verilerinden yola çıkan araştırmacı için de deneğin kuvvetli olduğu yönlerden biri olan şarkı söyleme ve ritim tutma becerisinden yararlanmak istendiğinde deneğin def, bendir gibi perküsyon aletlerini uygun olmayan şekilde kullanması problem durum olarak müdahale potansiyelini taşımaktadır. Bunun nedeni deneğin hayat kalitesini arttırmak ve sosyal paylaşımına fırsat vermek ve uygun iletişim için şans tanımak maksadı ile aile çocuklarının müzik aleti çalması ve şarkı söylemesini boş zaman etkinlikleri altında belirlemiştir. Bu boş zaman değerlendirme etkinliğinin seçimi ile ilgili süreç şöyle gerçekleşmiştir;

5/2/2011 tarihinde baba, anne ve araştırmacının hazır bulunduğu toplantıda ekolojik bakış açısından yola çıkarak deneğin hayat kalitesini arttırmak üzere girişimde bulunulmuştur. Bu sebeple gerçekleştirilen toplantıda “Evde Boş Zamanları Değerlendirme Aile Görüşme Formu” (Ek 1) ve “Boş Zamanları Değerlendirme Etkilik Formu’nun (Ek 2) paylaşılması gerçekleştirilmiştir.

“Evde Boş Zamanları Değerlendirme Aile Görüşme Formu’na ve “Boş Zamanları Değerlendirme Etkinlik Formu’na göre denek için uygun boş zamanları değerlendirme etkinliğine karar verilerek öğretime başlanması hareket planını oluşturmuştur.

Hipotez Özel Eğitim Merkezinde 13/2/2011 tarihinde daha önce açıklanan işlevsel analiz süreçlerine tabi tutularak sınanmış ve uygun olmayan davranışın sürmesini sağlayan işlevin kaçınma” olduğu konusunda sonuca varılmıştır.

Karar: Elde edilen gözlem verilerinin ve işlevsel değerlendirme verilerinin ışığında eğitim süreçlerine karar verilerek müdahaleye geçilmesi planlanmıştır.

Saz çalma becerisi ilişkili müdahale

Müdahale Kararının Uygulanması: Uygulamaya geçiş olumlu davranışsal desteğin, işlevsel analiz bulgularına, uygulamalı davranış ilkelerine dayalı olması gerektiği göz önünde bulundurularak planlanmıştır. Birlikte davranışsal sonucun ve işlevsel analize göre uygun olmayan davranışın sürmesini sağlayan nedenin “kaçınma” olduğunun belirlenmesinden sonra müdahaleye başlanmıştır. Davranış değiştirme süreçlerinin kaçınma işlevli olanları yeniden literatürden yararlanılarak desteklenmiştir. Elde edilen bilgiler özetle şu şekildedir: “Uygun olmayan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi ayrımlı pekiştirme formatı altında yer alır ve azaltılması hedeflenen davranış ile topolojik olarak uyumlu olmayan davranış belirlenerek pekiştirilmektedir (Chandler ve Dahluist, 2002; s. 351). Uygun olmayan ve uygun olmayan davranışın yerine konan uygun davranış fiziksel olarak aynı anda gerçekleşemeyeceğinden pekiştireç uygun davranışın ortaya çıkmasını kuvvetlendirip, oluşum sıklığını arttırırken uygun olmayan davranışın oluşumunu azaltacaktır. Örneğin; bir el penayı uygun şekilde tutarak teller üzerine vururken diğer el ve kolda sazın sapını uygun konumda tuttuğunda saz çalınma pozisyonuna gelir ve bu şekilde bacak ve gövde önünde pozisyonlandırıldığında sazın yere ya da duvara vurulması mümkün olmamaktadır. Benzer pozisyonlandırma darbuka ya da bendir için de geçerlidir. Uygun olmayan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi nesnelere duvara/yere vurarak ses

çıkarma gibi ve benzeri steryotipik davranışların sağaltımında (Favell, 1973; gerçekleştirilmesi gereken beceri ile ilgilenmeme davranışları (Lewis ve Sugai, 1996) gibi durumlarda başarı ile kullanılmıştır. Uygun olmayan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi genellenmiş koşullu pekiştireç formatında uygulamaya konmuştur. Genellenmiş koşullu pekiştireç ya da basitçe genellenmiş pekiştireç pekiştirmenin bir dizi çeşitli davranışlar ya da bir dizi çeşitli birincil ya da ikincil pekiştireçlerin kullanıldığı durumlara özgüdür. Örneğin; bir gülümseme ya da bir övücü cümle farklı davranış çeşitliliğinin ardından kullanılmaktadır Chandler ve Dahluist, 2002; s. 298). Kazdin ve Bootzin'in 1972 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada genellenmiş pekiştireçlerin avantajları arasında ortaya konan performansın uzun süreler boyunca sürdürülmesinde oldukça etkili olduğu ve pekiştireç doygunluğunun yaşanmadığı ifade edilmiştir. Bu avantajlar özellikle de pena tutuş ve vuruşlarının, saz sapı tutuşlarının fiziksel performans gerektirdiği ve Denek tarafından ilk defa gerçekleştiriliyor oluşu göz önünde bulundurulduğunda performansın sürekliliğinin sağlanması açısından oldukça uygun bir uygulama olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple araştırmada pena tutuşu, pena darbeleri, sazın sapının yere yaklaştırılmadan tutulması, sazın gövdeye bacakların üzerine yerleştirilmesi fiziksel yardım ile sağlanarak sonrasında sözel pekiştireç ile karşılık bulur şekilde planlanmıştır. Pekiştirmeler ile birlikte motivasyon çalışmalarına değişken aralıklarla yer verilmiştir. Motivasyon çalışmalarında kısa cümlelerden yararlanılmıştır. Ör: “Sen saz/bendir/darbuka çaldığında biz çok mutlu oluyoruz.”, “Teyzen/annen/ablan çok mutlu oluyor”.”

Deneğin boş zamanları geçirme etkinliği çerçevesinde hayat kalitesini yükseltmek ve sosyal olabileceği durumları ortaya çıkararak toplum içinde kabul görmesini desteklemek amacı ile saz çalma bununla ilişkili perküsyon aletleri çalma ve şarkı söyleme becerilerine yer verilmiştir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için işlevsel değerlendirmelerden yola çıkarak uygun olmayan sazı, darbuka ve bendiri yere ya da duvara vurma davranışının yerine geçen ve aynı anda gerçekleşmesi topolojik olarak mümkün olmayan davranış “müzik aletlerini çalma” olarak belirlenerek ayrımlı pekiştirme uygulamasına motivasyon çalışması ile birlikte yer verilmiştir.

Öğrencinin katılacağı etkinlikler belirlendikten sonra var olan etkinlikler içinde gerekli olan çeşitli öğretim süreçleri benzer şekilde ortaya konmalıdır. Bu amaç doğrultusunda sorulması gereken üç temel soru vardır. Bunlar nerede, kiminle ve ne zaman öğretim sürecinin gerçekleştirilebileceği sorularıdır ve “Öğretim Durumunun Belirlenmesi Formu” Ek 3 kullanılarak cevaplandırılmıştır ve Ek. 4 de yer alan “Motivasyon Çalışması”

kağıdından yararlanarak motivasyon için denek ile paylaşılması gereken cümleler belirlenmiştir. Oturum içinde bu üç temel soruya yanıt aranarak şöyle kaydedilmiştir.

Nerede: *Özel Eğitim Merkezinde*

Kiminle: *Destek öğretmen (6 yıl özel eğitim deneyimi olan ve OSB'ye sahip çocuklarla çalışmış, saz öğretimi yapmış psikolog)*

Ne zaman: *Cumartesi günleri saat 11:00*

Deneğin saz çalarken ya da perküsyon aleti çalarken daha yüksek motivasyona sahip olması için Form 2 “Motivasyon için Aile ile Birlikte Yapılacaklar” bilgi veren metni aile ile paylaşılmış ve deneğin kısa süreli dikkat becerisinden dolayı sürecin kısa ve basit tutulmasının gerekliliği bildirilmiştir.

Form 2'nin daha basit düzeye indirilerek paylaşılması şu şekilde gerçekleşmiştir:

Etkinliği (saz çalma, perküsyon aleti çalma ve şarkı söyleyerek zaman zaman müziğe eşlik etme) olumlu bir şekilde kısaca anlatınız. Ör: “Boş zamanlarımızda saz veya darbuka çalabiliriz. Sen saz ve darbuka çaldığında biz çok mutlu oluyoruz. İnsanların müziği sevmesi ve müzik yapması çok güzel bir davranıştır.”

Çeşitli etkinlikler içinde katılımcının ne kadar eğleneceğinin ve zevk alacağını altını çiziniz. Ör: “Sen saz çalarken bizler el çırparak ritim tutacağız ve hep beraber çok eğleneceğiz ve birlikte güleceğiz.”

Uygun etkinliklere öğrencinin ailesinin geniş çaplı katılımını sağlayınız. Bu yönerge için baba özellikle teyzeden ve anneanneden yardım alabileceklerini açıklamıştır.

Öğrencinin katılımını desteklemek için uygun önkoşul becerilerini destekleyiniz. Bu amaç için deneğe eskisi kırıldığı ve kullanılamaz duruma geldiği için saz alınmış ve hem saz çalma hem de perküsyon aletlerinin çalınması haftada bir olacak şekilde düzenlenmiştir. Saz çalma ile ilişkili olarak sürece ön koşul becerisi olarak saz ve pena tutuşu ile başlanması ve vuruş çeşitleri ile devam edilmesi planlanmıştır.

Öğrencinin etkinliklerini daha sonra seyredilemek ve dinlemek için videoya alınız. Bu şıkın Özel Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmesi ve aile ile paylaşılması planlanmıştır.

Öğrencinin katıldığı etkinliklerin fotoğraflarını çekerek bir albüm oluşturunuz. Öğrenci arkadaşları ile daha sonra bir araya geldiğinde geçirdiği bu güzel zamanları onlarla paylaşabilecektir. Bu amaç için çekilen video görüntülerinden yararlanılmış ve fotoğraf formatına dönüştürülmüştür. Deneğin sınıfındaki arkadaşı da total görme engelli olduğundan aileden fotoğrafları denek ile birlikte teyze ve anneanne ile anlatarak paylaşabilecekleri açıklanmıştır.

Form aile ile paylaşılarak saz ya da perküsyon aleti çalmanın tekniği üzerinde durulmasına rağmen asıl üzerinde durulması gereken noktanın deneğin toplum içinde daha uyumlu ve daha sosyal bir birey olmasına destek verme olduğu vurgulanmıştır. Bu yaklaşımla birlikte amaç ve alt amaçlar aile ile oluşturulmuştur.

Toplantıda oluşturulan amaç ve alt amaçlar şu şekildedir:

Amaç: Denek saz/müzik aleti çalmaya hazırlık yaparken (haftada1 kez) müzik aleti çalması istendiğinde belirteç davranışlar göstermeden sürece katılımını artırır ve aynı zamanda da öğretmen/aile ile olan etkileşimini iletir.

Alt amaçlar: Denek her dört denemeden üçünde sazı/çalgı aletini uygun bir pozisyonda tutar.

Denek her dört denemeden üçünde penayı uygun şekilde tutar.

Denek her dört denemeden üçünde penayı uygun şekilde saza vurur.

Denek müzik aletleri eşliğinde şarkıya katılır.

Hareket planı: “Sistemik Öğretim Planının” uygulanması

Sağaltım için seçilen davranışsal sonuç “talep edildiğinde çocuk belirteç davranışlar göstermeden müzik aletini uygun şekilde kullanarak ritim tutar” şeklinde ifade edilmiştir.

Böylece denek saz/müzik aleti çalmaya hazırlık yaparken iletişimi katılımını artırır ve aynı zamanda da öğretmen/ailesi ile olan etkileşimini iletir.

Yeniden düzenlenen alt amaçlar: Denek, her dört denemeden üçünde sazı/müzik aletini 5 dakika uygun pozisyonda tutar.

Denek, her dört denemeden üçünde penayı uygun şekilde tutar.

Denek, her dört denemeden üçünde penayı uygun şekilde saz tellerine vurur.

Denek, müzik aletlerinin eşliğinde şarkıya katılır.

Bu amaç ve alt amaçlar için materyaller def, bendir, darbuka, saz ve pena olarak belirlenmiştir.

Öğretim süreci 45 dakika olacak şekilde düzenlenmiştir.

Kullanılacak olan ipuçları arasında fiziksel yardım ve motivasyon çalışması yer almaktadır.

Hata düzeltme “fiziksel yardım ve sözel ipucu ile müzik aletini uygun konuma getirme veyı ...şeklinde tutuyorsun” deme olarak betimlenmiştir.

Genellemenin ev ve aile içinde olması planlanmıştır.

Dokuzuncu toplantıya baba, destek öğretmen ve danışman değerlendirme yapmak üzere toplanmışlardır. Toplantı gündemi uygulanan sağaltım planının değerlendirmesidir.

Genelleme çalışmalarının perküsyon aletleri ile ev ortamında gerçekleştirilmesi ve uygulamaların araştırmacı ile paylaşılması planlanmıştır. Aynı zamanda eğitim sürecine Özel Eğitim Merkezinde saz ve perküsyon aletlerinin içinde olduğu uygulama ile devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Genelleme verileri çocuğun müzik aletini (deneğin, müzik aletlerini uygun şekilde kullanma süresinin giderek arttığı süreç içinde ortaya çıkmıştır) 5-10... dakika süre ile uygun şekilde tutarak ve kendisine verilen ritim ile müzik aletinden 5-10... dakika süre ile ritimli ses çıkarması uygun davranış şeklinde ifade edildiğinden çocuk daha önce uygun olmayan davranışlar sergilerse bu dakika belirlenerek araştırmacı ile paylaşılmak suretiyle veriler toplanmıştır. Süreklilik aşamasında da benzer süreçler işe koşulmuştur. Birleştirilmiş konsültasyon sürecinin içinde yer alan müdahalenin değerlendirilmesi “Uygulama Sonrası Ana Baba/Öğretmen İzleme Tarama Formu” ile gerçekleştirilmiştir.

3.5.5. Talep edildiğinde acil duruma müdahale ile ilişkili üçüncü problem davranışsal sonuca ulaşmak için gerçekleştirilen BDK süreci

Önceki davranışsal sonuç ilişkili eğitim süreci ve genelleme verilerinin alınması devam ederken deneğin 3 ay önce 1 kez sergilediği yıkıcı davranışın tekrarı ortaya hem ev hem de Mitat Enç İlköğretim Okulunda sınıf ve yemekhane olacak şekilde ortaya çıkmıştır. Konsültasyon görüşmeleri ile davranışın topolojisi hakkında baba ve stajyer öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

Acil durum ile ilişkili davranışsal sonuç şöyledir; Danışmanın çocuktan 10 neden sonuç ilişkili soruya cevap vermesini talep ettiğinde deneğin belirteç davranış göstermeden talebi yerine getirmesiyle ilgili bir ön çalışma yapıldıktan sonra sınıf öğretmeni sınıfta ve aile evde olmak üzere denekten uzaylıların var olup olmadığını, sonuçta bize zarar verip veremeyecekleri sorusuna cevap vermesini talep ettiklerinde, çocuk 0 düzeyinde “uzaylılar geliyor” diye bağırarak problem davranışlar gösterir ve “Uzaylılar bize zarar veremez çünkü uzaylılar yoktur” der. Acil durum müdahalesinde uzun dönemli davranışsal sonuç çocuğun içinde bulunduğu tüm ekolojik alt sistemlerde 0 düzeyinde “uzaylılar geliyor” diye bağırarak belirteç davranışlar sergilemesidir.

Daha sonra birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreci içinde “öğret ve bekle” formatına girilerek çocuğun ev, okul ve özel eğitim merkezinde “Uzaylılar geliyor.” diyerek bağırma, vurma ve tekmeleme davranışını gösterip göstermediği takibe alınmıştır.

Müdahale planının araştırmacı tarafından oluşturulması

Müdahale planı oluşturulmasının gerekçesi baba ve stajyer öğretmenlerin yıkıcı olarak ifade ettikleri “ uzaylılar geliyor diyerek” bağırma, ısırma, tekmeleme, tokat atma gibi belirteç davranışlar sergilemesi ve bu sebeple deneğin iletişim davranışlarını geliştirmeye ihtiyaç gösterdiğine kanaat getirilmesidir. Birlikte davranışsal sonucun ve işlevsel analize göre uygun olmayan davranışın sürmesini sağlayan nedenin “kaçınma” olması olasılığı nedeni ile müdahaleye başlanmıştır. Davranış değiştirme süreçlerinin kaçınma işlevli olanları yeniden literatürden yararlanılarak desteklenmiştir. Elde edilen bilgiler özetle şu şekildedir: “Davranışın işlevsel sonuçlarına göre uzaylılardan kaçınma ilişkili öğretim “çünkü” neden-sonuç ilişkisinin ortaya konmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. “Çünkü” kelimesi bağlaç olma özelliğinin yanı sıra bir kavramdır ve ortak özelliklere sahip bir grup uyaran şeklinde ifade edilebilmektedir (Chandler ve Dahluist, 2002; s. 405). Aynı yazarlara göre bazı kavramların betimleyerek öğretilmesi mümkün olamamaktadır örneğin;

kırmızı kavramı gibi. Bu durumda öğretim pek çok örnek vererek gerçekleştirilmektedir. Chandler ve Dahluist pek çok çocuğa pek çok kavramın çeşitli örnekler sunarak, informal şekilde öğretilbildiğini ifade etmişlerdir (Chandler ve Dahluist, 2002; s. 406). Bu sebeple tez uygulaması içinde uzaylıların olmadığını ve buna bağlı olarak insanlara zarar vermesinin mümkün olmadığını açıklamak için “çünkü” içerikli neden-sonuç cümlelerinden yararlanılması planlanmış bununla birlikte örneğin denek için yeterince açıklayıcı olması için bağlacın öğrenilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Ek öğretimin gerekliliği yapılan kısa gözlemden Denek’in “çünkü” kavramını bilmemesinin saptanmasından sonra doğmuştur. Bunun için Denek 10 “çünkü” içerikli neden sonuç ilişkili cümle yarım bırakılarak sorulmuş ve kendisinin cümleyi tamamlaması istenmiştir. Denek hiçbir neden sonuç ilişkisini ortaya koyamamıştır. Dolayısıyla uzaylılardan kaçınma ilişkili öğretim sürecine “çünkü” bağlacının kullanıldığı neden sonuç ilişkilerinin öğretimi ile başlanmıştır. Süreç 10 cümleden oluşan neden sonuç örneklerinden yola çıkarak sabit bekleme süreli öğretim çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sabit bekleme süreli uygulamalar diğer geri çekme/sönme (fading) formlarından ipucunun aynı kalması nedeni ile ayrılırlar (Chandler ve Dahluist, 2002; s. 351) Uygulayıcı ipucunu hemen sunmaz, dönüt için önceden kararlaştırılmış süre boyunca bekler. Bu gecikme süresi sabit olabileceği gibi progresif/ilerleyici de olabilmektedir. İlerleyici türdeki bekleme aralıkları öğrencinin kendine olan güveni artırsa uzayabilmektedir (Kleinert ve Gast, 1982). Bu araştırmada uygun dönüt sıfır bekleme süresi içinde sunulmuş, dönütler de progresif/ilerleyici bekleme süresi ile gerçekleştirilmiştir (4-20 saniye). Süreç içinde kullanılan 10 cümle 100 neden sonuç ifade eden cümle arasından seçkisiz atama yöntemi ile belirlenerek oluşturulmuştur. “Çünkü” kelimesinin ifade ettiği neden sonuç ilişkisi %100 oranında arka arkaya gerçekleştirilen 3 oturum sonrasında sağlanmasını takiben genelleme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Genelleme çalışmasında “Uzaylılar bize zarar veremez çünkü” neden sonuç ilişkisi sorulmuştur. “Uzaylılar bize zarar veremez çünkü uzaylılar yoktur” cümlesi cevap olarak alındıktan sonra genelleme süreci tamamlanmıştır.”

“Sistemik Öğretim Planı” şu şekilde doldurulmuştur.

Planın yazıldığı tarih: 18/3/2011; hedef beceri: uzaylıların olmadığını ve kendisine zarar veremeyeceklerini söyleme. Çünkü sorularına cevap verme.

Öğretim Formatı: Sabit bekleme süreli öğretim süreçlerinden yararlanarak neden-sonuç sorularına cevap vermeyi amaçlar şekilde düzenlenmiştir. Deneğin istediği zamanlarda nesne ve yiyecek pekiştireçlerinden yararlanmasına, uygun iletişim koşulunu oluşturduğundan, izin verilmesi uygun görülmüştür.

Davranışsal sonuç deneğin belirteç davranışlar sergilemeden, talep edildiğinde uzaylılar bize zarar veremez çünkü... açık uçlu sorusuna “uzaylılar yoktur” şeklinde cevap vermesidir. Bu amaca ulaşmak için denek ile ön beceri çalışması gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Müdahaleye geçilmeden önce ön beceri ilişkili saptama gerçekleştirilmiştir.

Ön beceri ilişkili öğretim planının oluşturulmasındaki gerekçe yapılan dinamik değerlendirme sonrasında ortaya çıkmıştır. Dinamik değerlendirmede deneğe çeşitli neden sonuç ilişkisini ortaya koyar açık uçlu çünkü... soruları yönlendirilmiş ve denek bu soruları cevaplamadığında cevap verilerek denekten bir kez tekrarlaması istenmiştir. Deneğin tekrarlayıp tekrarlamadığına bakılmaksızın denek pekiştirilmiş ve bir sonraki soruya geçilmiştir. Dinamik değerlendirmede kullanılan on açık uçlu soru seçkisiz atama yolu ile 100 önceden hazırlanmış soru arasından seçilmiştir. Ön beceri ile ilişkili değerlendirmenin dinamik değerlendirme yöntemi ile sorulmasındaki amaç deneğe cevap vermesi gereken soru yöneltildiğinde belirteç davranışlar sergileme eğiliminde olmasıdır. Bu şekilde denek her soru sonrasında cevabı ne olursa olsun pekiştirilmekte ve böylelikle belirteç davranışların ortaya çıkması önceden engellenmeye çalışılmıştır.

Bu ön amacın gerçekleştirilmesi için neden sonuç ilişkilerinin ortaya konduğu araştırmacının hazırladığı 100 örnek içinden seçkisiz atama yöntemi ile on tanesi belirlendikten sonra bir grup oluşturulmuştur. Oluşturulan 10 soruluk çalışma kağıdı ölçüt bağımlı ölçü aracı haline getirilmiştir (**Ek. 6. SABİT BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM MATERYALİ-NEDEN SONUÇ İLİŞKİ ÇALIŞMASI**) Sabit bekleme süreli eğitim ile çocuğa % 100 doğru cevap verecek şekilde veriler toplanmıştır. Öğretimde araştırmacı “havuz ve su arasında bir ilişki var çünkü...” açık uçlu sorusunu deneğe sormuş ve cevabını vermiştir “Çünkü havuzda su olur”. Ardından soruyu yinelemiş ve denekten cevap vermesini beklemiştir. Çocuk cevap verdiğinde bir sonraki soru olan “Sıcak ve güneş arasında bir ilişki var çünkü...” açık uçlu sorusunu deneğe yönelterek sürece devam etmiştir. Eğer denek 4-8 saniye içinde cevap vermezse ya da yanlış cevap verirse doğru cevap tekrarlandıktan sonra soru yinelenmiştir. İlk oturum turu bu şekilde tamamlandıktan

sonra diğ er oturumlarda çocuğ un cevap vermediğ i ya da yanlış cevap verdiğ i durumlarda araştırmacı cevabı minimum ipucundan maksimuma giden şekilde yinelemiş ve çocuğ un cevap vermesi için desteklemiştir. Eğer çocuk ipucu ile cevap vermişse araştırmacı cevabın tamamını tekrarlamış ve soruyu yeniden sormuştur. Bir sonraki soruya geçiş ancak deneğ in bağımsız şekilde soruya cevap vermesi ile mümkün kılınmıştır. Oturumlar arasında denek istediğ i pekiştiren ismini vererek araştırmacıdan rica ettiğ inde araştırmacı nesne ya da yiyecek pekiştirenini deneğ e sunmuş ve kalınan yerden sabit bekleme süreli öğ retime devam etmiştir. % 100 ölçü te erişildikten sonra çocuktan “Neden uzaylılar bize zarar veremez?” sorusuna sö zlü cevap vermesi talep edilmiştir.

Materyaller: Yiyecek, nesne pekiştirenleri,

Ortam ve öğ retmen: Özel Eđ itim Merkezi/Araştırmacı

Deneme sayısı: Ç ünkü sorularına % 100 oranında doç ru cevap verinceye kadar eđ itime devam edilecek şeklinde ifade edilmiştir.

İpucunu geri çekme: “Giderek azalan şekilde minimumdan maksimuma giden sö zel ipucu”

İpuçlarını geri çekme planı: “0 bekleme süresi ile başlayarak minimumdan maksimuma giden sö zel ipucu” şeklinde sunulmuştur.

Doç ru dönüt/davranış: 10+1 (uzaylılar ilişkili ç ünkü sorusu) ç ünkü sorusuna %100 oranında bağımsız olarak pekiştirenler eşliğ inde cevap verme şeklinde açıklanmıştır.

Hata düzeltme:”Minimumdan maksimuma giden sö zel ipucu” şeklinde ifade edilmiştir.

Genelleme süreci: Denek’in kendi hayatı ile ilgili (rastlantısal) ç ünkü cümlelerine sonuç bildiren cümle söylemesi şeklinde betimlenmiştir.

Diğ er notlar: Genelleme aşamasından sonra, Burak, uzaylılar var mıdır? “Uzaylılar bize zarar veremezler ç ünkü...” Soruları 3 kez sorulacak” biçiminde ifade edilmiştir.

Sağ altımın uygulanmasına 19/3/2011 tarihinde başlanmış ve hareket planı “Oluşturulan sağ altım programının uygulanması” , Kim, ne zaman, nerede soruları ise danışman, her cumartesi 14:00 süre: 15-45 dakika ve yer Özel Eđ itim Merkezi olacak şekilde cevaplandırılmıştır. Bununla birlikte hafta bir gerç ekleşen oturumlarla ilerlemenin yavaş olduğ una karar verilerek hafta iç i babanın uygun olduğ u 2 akşam 17:00 da 45 dakika

olacak şekilde ve hafta sonları aynı saatte olacak şekilde eğitim oturum sayıları yükseltilmiştir. Haftada üç oturum gerçekleştirilmesi sonrasında denek 19 oturum sonra denek bağımsızlığa ulaşmış ve genelleme çalışmalarına 2 ay sonra geçilmiştir.

Öğretim planına sağdik kalınarak uygulama yapılmış ve genelleme aşaması için iki stajyer öğrenci ile kısa ara görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yer: Öğrenme Güçlüğü dersi sınıfı (Gazi Üniversitesi-Rektörlük altı)

Saat: 13:30

Süre: 15 dakika

Bu görüşmede deneğin “Uzaylılar geliyor” diyerek bağırması ve tokat atması gibi belirteç davranışların oluşmadığı bilgisi alınmıştır.

3.6. Problem Çözmeye Dayalı BDK Süreçlerinde Davranışların Nitel Şekilde Ele Alınması

Danışanlar ile okul ve özel eğitim merkezinde ve iki stajyer öğretmen ile Öğrenme Güçlüğü dersi sınıfı (Gazi Üniversitesi-Rektörlük altı)gerçekleştirilen toplantılarda “Çocuk ile ilişkili paylaşmak istediğiniz bir problem var mı?” sorusuna cevap aranmıştır. Durum aile ve sınıf öğretmenine yardımcı olma, yardım edilen durumda çocuğun davranışlarının olumlu yönde gelişmesini ifade eden davranışsal sonuçlar ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Ek veriler Kasım 2010 da iki stajyer öğretmen ve deneğin bulunduğu sınıf ortamında “cinsel organına dokunma” ve “yüksek sesle geçirme” şeklinde elde edilmiştir. Her iki davranış da “rahatsız edici” olarak betimlenmiştir. Kasım ayında aynı hafta içinde alınan ikinci gözlem ile uygun olmayan durum saptanmıştır. Problem deneğe yöneltilen akademik sorularda belirteç davranışlar göstermesidir. Deneğe yöneltilen akademik içerikli soru sorma ve cevap istenmesi talebinin her defasında belirteç davranışlar ile sonlandığı koşul için sınıf öğretmeni için alternatif akademik beceri çalışma yöntemi sunulması planlanmıştır.

Aile ve sınıf öğretmenin desteğe gereksinim duyduğu ek sorun durumlar BDK sürecinde problem çözmeye süreçlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, görmeyen otizmli çocuğun iletişim/sosyal beceri ilişkili talep sonrası belirteç davranışları sıfır düzeyinde göstererek talebi yerine getirmesi (yönergeye uyması) olarak betimlendiğinden nitel şekilde ele alınan davranışlar da şöyle ifade edilmiştir:

- Talep edildiğinde okulda akademik sorulara cevap vermesi,
- Talep edildiğinde okulda yemekten sonra daha sessiz şekilde geçirmesi ve daha sessiz şekilde geçirmenin gerekçesini söylemesi,
- Talep edildiğinde okulda cinsel organına dokunmaması ve cinsel organına dokunmamasının gerekçesini söylemesi,
- Talep edildiğinde evde ve okulda bağımsız şekilde tuvaletini yapması,
- Talep edildiğinde evde kendi yatağında uyuması,

Yukarıda belirlenen davranışların kazanımının çocuğun iletişim/sosyal becerilerini olumlu şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde de bağımsız değişken problem çözme süreçlerinden yararlanılarak uygulanan BDK müdahalesidir.

- Talep edildiğinde fen dersi ilişkili akademik sorulara cevap vermesi

Müdahale planının araştırmacı tarafından oluşturulması

Müdahalenin gerekçesi deneğe akademik içerikli bir soru yöneltildiğinde giderek şiddetlenen belirteç davranışlar sergilemesidir. Deneğin sınıf içinde uyumlu olması belirteç davranışlar göstermeden derse katılımını olumlu yönde etkilemek için araştırmacı örnek bir uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmacı deneğin kuvvetli yönü olan müziği kullanarak örnek öğretim materyalini hazırlamak için kemiklerimiz konulu kısa bir şarkı yazmıştır. Daha sonra ilişkili şarkıdan 8 soruluk ölçüt bağımlı ölçü aracını hazırlayarak 45 dakikalık öğretim süreci öncesinde Özel Eğitim Merkezi bireysel sınıfında uygulamıştır. 45 dakika içinde gerçekleştirilen bu uygulamanın son 5 dakikasında ölçü aracı sabit bekleme süreli öğretim materyali şeklinde kullanılmıştır. Denekten;

Dik dururuz hareket ederiz çünkü... sorusuna *“Bizim kemiklerimiz var.”*

Kafatasımız neyi korur? sorusuna *“Beyni.”*

Göğüs kafesimiz neyi korur? sorusuna *“Akciğerleri ve kalbi”*

Kol kemikleri, bacak kemikleri ne işe yarar? sorusuna *“Hareket etmeye yarar”*

Akciğerlerimizi ne korur? sorusuna *“Göğüs kafesimiz.”*

Beynimizi ne korur? sorusuna “*Kafatasımız.*”

En küçük kemiğimizin adı nedir? sorusuna “*Kulak kemiği.*”

Kulak kemiğimiz olmazsa ne olur? sorusuna “*Hiçbir ses duyamayız.*”cevabını vermesi istenmiştir.

Araştırmacı soruyu sormuş ve cevabı vermiştir. Daha sonra araştırmacı tekrar soruyu sormuş ve cevabın gelmesini 4 saniye beklemiştir. Cevap eksik, yanlış ya da cevap gelmediğinde araştırmacı yeniden soruyu sormuş cevabı vermiş ve soruyu denek doğru cevaplayana kadar sormuştur. Doğru cevabın ardından bir sonraki soruya geçilmiş ve benzer işlem basamakları son soruya kadar sürdürülmüştür. Bu şekilde gerçekleşen öğretim süreci 3 kez aynı formatta 5 dakika içinde tekrarlanmıştır. Tüm süreç içinde denek hiçbir belirteç davranış göstermemiştir. Ertesi gün aynı saatte, sabah 11:00 da, aynı sorular aynı sıra ile sorulmuş ve cevaplar ölçüt bağımlı ölçü aracına kaydedilmiştir. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde ele alınmıştır.

- Talep edildiğinde okulda yemekten sonra daha sessiz şekilde geçirmesi ve daha sessiz şekilde geçirmenin gerekçesini söylemesi,

Müdahale planının araştırmacı tarafından oluşturulması

Önleme: Davranış öncesinde davranışın ortaya çıkmasını sağlayan kişi, olay, zaman ya da ortamı nasıl değiştirebilirsiniz? Sorusu *davranışın önlenmesi değil azaltılmasının gerektiği* vurgulanmıştır.

Öğretim: Aynı davranış amacına hizmet eder daha uygun ve kabul edilir davranışlar nelerdir? Sorusu yemek ve içmekten önce, ilkelerin tekrarlanması “sesli şekilde “börp” yapılmaz, kızlar bundan hoşlanmaz” denmesi danışman tarafından uygun görülmüştür. Araştırmacı daha sonra stajyer öğretmenlerin davranış daha sessiz şekilde gerçekleştiğinde sözel şekilde pekiştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Dönüt/yanıt: *Denek yemek yemeden ve bir şeyler içmeden önce her sorulduğunda ilkeyi tekrar eder* şeklinde ifade edilmiştir.

Stajyer öğretmenlerin uygulaması 3/5/2011 tarihinde değerlendirmeye alınmıştır. Form şu şekilde doldurulmuştur:

Formun bilgi verici bölümü şu şekildedir; planla ilişkili başarınızı dikkate alarak, problem davranışı önlemede ya da değiştirmede ne kadar başarılı olduğunuzu değerlendirin.

Ne tür olumlu değişimler gözlemlediniz? Sorusuna “Kızların yanında “börp” yapılmaz çünkü kızlar bundan hoşlanmaz” ve “Kızların yanında pipiye dokunulmaz, kızlar bundan hoşlanamaz” ifadeleri önleyici olacak şekilde kullanılmış olduğu stajyer öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Davranışın amacı ile ilişkili geliştirdiğiniz hipotezin hala doğru olduğuna inanıyor musunuz? Sorusuna “Evet” şeklinde cevap verilmiştir. Hangi stratejileri gözden geçirdiniz ve adapte ettiniz? Sorusuna *öğretim ve uygulama sırasında herhangi bir değişikliğin ya da uyarılmanın gerçekleştirilmediği* vurgulanmıştır. Tamamen terk ettiğiniz bir strateji var mı? Sorusuna *yok* şeklinde cevap verilmiştir.

- Talep edildiğinde okulda cinsel organına dokunmaması ve cinsel organına dokunmamasının gerekçesini söylemesi,

Müdahale planının araştırmacı tarafından oluşturulması

Çünkü cümlelerinin kullanımına fırsat sağlayan diğer bir problem davranış ise sınıfta deneğin cinsel organına dokunmasıdır.

Bu problem davranışın belirlenmesinden sonra müdahaleye hipotez geliştirme ile devam etmiştir. Hipotez geliştirme formu 26/4/2011 tarihinde şu şekilde doldurulmuştur:

Davranış: Sınıfta cinsel organına rahatsız edici şekilde dokunma

Davranışın olduğu ortamda kim var? Sorusuna *stajyer öğretmenler ile birlikte sınıftaki diğer kız öğrenci* (sınıf mevcudu iki kişidir) ve davranış ne zaman ortaya çıkıyor?

Sorusuna *stajyer öğretmenler diğer öğrenci ile ilgilendiklerinde* şeklinde cevap verilmiştir.

Davranış ne zaman hiç oluşmuyor? Sorusuna *müzik dinlerken ya da birlikte şarkı söylerken* şeklinde cevap verilmiştir.

Hangi olaylar dizisi davranışın ortaya çıkmasına hizmet ediyor? Sorusuna *diğer öğrenci ile ilgilenildiğinde* şeklinde cevap verilmiştir.

Davranış ortalama ne kadar uzun sürüyor? Sorusuna ortalama *1-5 saniye* şeklinde ve davranış neye hizmet ediyor sorusuna ise *ilgi çekme* olarak cevap verilmiştir.

Stajyer öğretmenler için 26/4/2011 tarihli Davranış Değiştirme Destek Planı formu şu şekilde doldurulmuştur.

Formda hedef davranış öğrencinin cinsel organına sınıfta dokunmaması olarak ele alınmıştır.

Önleme: Davranış öncesinde davranışın ortaya çıkmasını sağlayan kişi, olay, zaman ya da ortamı nasıl değiştirebilirsiniz? Sorusu önleyici öğretim şu şekilde planlanmıştır: *Davranış oluşmadan önce “pipiye dokunulmaz çünkü kızlar bundan hoşlanmaz” ilkesi diğer öğrenci ile ilgilenmeden önce Burak’tan söylemesi istenir. Diğer öğrenci ile çalışırken stajyer öğretmenler Burak’ın uygun davranışlarını pekiştirirler.*

Öğretim: Aynı davranış amacına hizmet eder daha uygun ve kabul edilir davranışlar nelerdir? Stajyer *“Burak sınıfta pipiye dokunulmaz çünkü kızlar bundan hoşlanmaz. Banyoda ya da tuvalette dokunabilirsin”*. Der. *Bağımsız tuvalet becerisi çalışılırken stajyer “Şimdi tuvalette pipiye dokunabilirsin” der ve tuvalet becerisi için çocuğa tuvalet kapısını dokundurarak yönlendirir.*

Dönüt/yanıt/krizle başa çıkma: *Burak sınıfın içinde cinsel organına dokunduğunda “Ne yapmamız gerekir? Diye sorulduğunda Burak “Pipiye dokunulmaz çünkü kızlar bundan hoşlanmaz” der ve çocuğu pekiştirir.*

Önleme: Davranış öncesinde davranışın ortaya çıkmasını sağlayan kişi, olay, zaman ya da ortamı nasıl değiştirebilirsiniz? Sorusu *davranışın önlenmesi değil azaltılmasının gerektiği* vurgulanmıştır.

Genelleme verileri 14/5/2011 tarihinde toplanmış ve çünkü kalıp cümlesinin anlamlı şekilde kullanımı gerçekleşmiştir

Ek olarak deneğin 25 Eylül 2014 tarihine kadar uzaylılarla ilgili yıkıcı bir davranış sergilemediği belirlenmiştir.

- Talep edildiğinde evde ve okulda bağımsız şekilde tuvaletini yapması,
- Talep edildiğinde evde kendi yatağında uyuması,

Yukarıda belirtilen iki davranışla ilgili durum dördüncü toplantıda sınıf öğretmeni için önemli ve aile ile paylaşılması gereken problem davranışlar olarak belirlenmiş ve şu şekilde ele alınmıştır;

1. *Sınıf öğretmeni Deneğin tuvalet becerilerinde bağımsızlığa ulaşmaması, “Baba’nın zamanla öğrenir” şeklindeki ifadesinin kendisini rahatsız ettiğini çünkü deneğin bu beceriyi bağımsız yapabileceğini düşündüğünü ve beceriyi kazanma zamanının geciktiğini belirtmiştir.*
2. *Deneğin anne ve babası ile birlikte aynı yatakta uyumalarının uygun olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.*

3. *Deneğin babası ile fazla yakın olduğunu, baba ile oğlunun sürekli birbirlerini öptüklerini bunun okul içindeki bireyler tarafından da garipsendiğini ifade etmiştir.*

Bu paylaşım sonrasında sınıf öğretmeni sırayla yapılmasının iyi olacağını düşündüğü önerilerde bulunmuştur. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. *Bağımsız tuvalet becerisinin öğretimine başlanması için babanın onayının alınması ve becerinin kimin tarafından öğretileceğine karar verilmesi (denek tuvalet becerisini bağımsız olarak gerçekleştirmesi için sadece kendini temizliyor olması/tuvalet kağıdı kullanıyor olması yeterli görülmüştür).*
2. *Mümkün olan en kısa sürede deneğin kendi odasında ve kendi yatağında yatmasının sağlanması*
3. *Deneğin babasının denek ile olan fiziksel yakınlık derecesine dikkat ederek davranmasının paylaşılması*

4. oturumda problemlerin baba ile paylaşılmasının danışman tarafından gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Dönütlerin sınıf öğretmenine bildirilmesi her ay öğretmenin belirleyeceği tarihte yapılan toplantılarla yürütülebileceğine karar verilmiştir.

Bir sonraki toplantı gündemi için ilk üzerinde durulacak olan problem davranışlara karar verilmesinin ardından bu karar ve düşüncelerin aile ile görüşülmesi sonrasında dönütlerin alınması şeklinde belirlenmiştir.

Bir sonraki toplantı saat 19:00 da 12/1/2011 günü olarak belirlenmiştir. Tüm toplantıların öğretmenler odasında gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Sınıf öğretmeni ile beşinci toplantı 12/1/2011 tarihinde öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen 4. toplantının arkasından aile ile görüşme yapılmış ve belirli kararlara varılmıştır. Bu kararlar aile ile “*Özel Eğitim sistemi içinde gerçekleştirilen aile görüşmeleri*” içeriğinde yer almakla birlikte süreç bütünlüğünün korunması için yinelenmiştir. Beşinci toplantıda tuvalet becerisi ile ilişkili paylaşılmış sorumluluklar hakkında ev ve okul sistemi için çeşitli kararlara varılmış ve

hem tuvalet becerisinde bağımsızlığa ulaşma ve denek ilişkili belirteç davranışlar hakkında paylaşım gerçekleştirilmiştir.

Bu toplantıda ailenin dönütleri sınıf öğretmeni ile paylaşılmıştır. Ailenin dönütleri aşağıda sunulmuştur:

1. Deneğin tuvalet becerilerinde bağımsızlığa ulaşabileceği, bunun için evde yapılacak olan uygulamaların okulda da genellenmesi için çaba harcanmaya hazır olduğu paylaşılmıştır. Sınıf öğretmenin aileden istediği; deneğin tuvalet becerilerinde bağımsız olma zamanının geldiğini kabul etmeleri ve bu beceriyi evde çalışmalarınıdır. Denek kendisini su ve tuvalet kağıdı kullanarak temizliğinde bağımsızlığa ulaşacaktır. Tuvalet becerisi ile ilişkili diğer basamaklar tam olarak gerçekleştirilmektedir. Aile tuvalet becerisinde bağımsızlığa geçme kararını onayladığını ve hemen uygulamaya geçeceklerini ve uygulama ile ilişkili sorulduğunda desteğe ihtiyaç göstermediklerini paylaşmıştır. Aynı zamanda aile genelleme çalışmalarının okulda gerçekleştirilmesinden de mutluluk duyacaklarını ifade etmiştir.

2. Deneğin anne ve babası ile birlikte aynı yatakta uyumalarının uygun olmadığına kendilerinin de katıldığını ve bir önceki evlerinde deneğin kendi odasında bağımsız uyduğunu fakat yeni taşındıkları bu evin küçük olduğunu ve daha büyük bir eve taşınmayı düşündüklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak aile yeni evlerine taşındıklarında deneğe oda vererek bağımsız uyuması için plan yapacaklarını paylaşmıştır.

3. Deneğin babası ile yanak yanağa olacak şekilde fiziksel yönde fazlaca yakın olduğu ifade edildiğinde, aile bunun kültürel bir fark olarak görülmesini ve duruma müdahale edilmemesinden mutluluk duyacaklarını ifade etmiştir.

Aile ilk adım olarak tuvalet becerisinde bağımsızlığa ulaşmada desteğe başlayacaklarını, ikinci adım olarak uygun bir ev arayışına gireceklerini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenin dönütü ve alınan kararlar

Bu bilgilerin ışığında sınıf öğretmeni tuvalet becerisindeki genelleme çalışmalarını sürdüreceğini ve iki stajyer öğrencisini bu işle görevlendireceğini ifade etmiştir.

3.7. İç ve Dış Geçerlilik Çalışmaları

Günümüzde iç geçerlilik çalışmalarının çok boyutlu olması gerekmektedir. Bu sebeple iç geçerlilik çalışmaları çok boyutlu olacak şekilde yapılmaya çalışılmış ve bu çalışmalar için farklı formlardan yararlanılmıştır. Böylelikle bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Çok boyutlu iç geçerlilik çalışmasında (a) bağlılık (b) maruz bırakma (c) müdahale sunumunun niteliği (d) müdahale programının farklılaşması ve (e) katılımcı dönütü boyutlarından yararlanılmıştır.

Belirlenen müdahalenin içeriğinin belirlendiği gibi sunulmasını açıklayan “**Bağlılık**” boyutu çocuk ile gerçekleştirilen etkileşim analizinin belirtildiği gibi yapıldığını ortaya koymak için Ek. 12-“ Etkileşimin Analizi-Araştırmacı Danışmanın Kendini Gözlemlemesi” formundan yararlanılmıştır. Önceden belirlenen BDK basamaklarına bağlı kalınıp kalınmadığı Ek. 14-“Kapsamlı Sağaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi” ile gerçekleştirilmiştir.

İç geçerlilik çalışmalarına araştırmacı tarafından eklenen bir diğer boyut uygulama sırasında araştırmacının çocuk ile kurduğu iletişimin niteliğini ortaya koyan etkileşimin analizinin gerçekleştirildiği koşuldur. Müdahale sırasında ölçütlerin araştırmacının önünde durarak kendisini kontrol etmesi sağlanmış ve daha sonra ise Ek. 13-“Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçleri İçinde Danışmanın Çocuğa Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması İç geçerlilik Gözlemci Gözlem Formu (Etkileşimin analizi) kullanılarak görüntü kayıtları vasıtası ile iki gözlemcinin araştırmacının çocuk ile etkileşiminde kriterlere uyup uymadığı gözlemlenmiştir.

BDK uygulama basamaklarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya koyan kaba değerlendirme sürecidir. Süreç içinde hem uygulama basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini görüntü kayıtları ve grup toplantı kayıtlarından yararlanarak iki gözlemci tarafından uygulanmıştır. Ayrıca müdahale süreci araştırmacı tarafından müdahale süreci esnasında uygulama basamaklarının takip edilmesinde kendini gözlem şeklinde de yararlanılmıştır. BDK uygulama basamaklarının uygun sıra ile gerçekleştirildiğinin belirlenmesini izler şekilde ilişkili basamaklarda yapılan gözlem ve değerlendirmelerin uygun şekilde yapılıp yapılmadığını ortaya koymak amacı ile görüntü ve Grup Toplantısı Kayıtlarından yola çıkarak özel eğitimde çalışmış iki gönüllü psikolog

tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik denekten toplam sekiz farklı sağaltım ve başlama düzeyi aşamalarından seçilerek hesaplanmıştır. Görüntülerde talep üzerine deneğin uygun olmayan ve uyumlu davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Uygun olmayan davranışlar iki psikolog gözlemciye açıklanmıştır: Bağırma; konuşma sesinden daha fazla bir alanda bir metre uzağındaki bir kişinin duyabileceği yükseklikle ses çıkarması şeklinde tanımlanmıştır. Uzağında bulunan bireyi çağırmak için bağırması, şarkı söylemesi, bağırma davranışı olarak sayılmadığı ifade edilmiştir. Çevresindeki bireylere vurma, tekme atma ise; deneğin eliyle ya da ayağıyla çevresindeki kişilerin vücudunun her hangi bir bölgesine, en çok bir metre uzağında duran bir kişinin hissedebileceği şekilde vurması şeklinde tanımlanmıştır. Çevresindeki bireylerin dikkatini çekmek için bireylerin vücutlarının herhangi bir bölgesine dokunması vurma davranışı olarak sayılmamaktadır. Ek olarak müzik aletlerini duvara ya da yere vurmak gibi yanlış şekillerde kullanmak da uygun olmayan davranışlar arasında betimlenmiştir. Denekten portakal sıkma, müzik aleti ile ritim tutma ya da sorulan bir soruya cevap vermesi talep edildiğinde, uyumlu bir şekilde davranışsal ya da sözel şekilde geri dönüt vermesi ise olumlu davranış olarak kabul edildiği açıklanmıştır. Deneğin % 100 başarılı olması ancak davranışsal ya da sözel olarak erişkinin talebi üzerine dönüt vermesi ile sağlanacağı ve bu durumda çocuğun uygun olmayan davranışları sergilemediğine dikkat edilmesi istenmiştir. Uygun olmayan davranış sergilendiği an güvenilirlik verilerini toplama sürecinin kalınan basamakta durdurulması ve basamağın belirlenmesi istenmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik araştırmacı ve gözlemciler arasındaki toplam görüş birliğinin, görüş birliği ve görüş ayrılığının toplamına bölünmesi ve 100 ile çarpılması yoluyla hesaplanmıştır. (House ve Campbell, 1981). Bu araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik % 100 bulunmuştur.

“Müdahale sunumunun niteliği” Yeniden-Amaç (RE-AIM): ölçütlerine göre gerçekleştirilmiştir (Ek.15). Müdahalenin kalitesi aynı zamanda araştırmacının çocuk ile kurduğu iletişimin niteliğini ortaya koyan etkileşimin analizi ile ortaya konmaya çalışılmıştır. Aile ve sınıf öğretmeninin görsel sunu öncesi ve sonrası kendileri ile ilişkili yeterliliklerinin ortaya konması da çocuk dışında müdahalenin içinde olan katılımcıların da süreçten nasıl etkilendiklerini ifade etmede yararlanılmıştır.

BDK' nın iç geçerliliğinin ve başarısının değerlendirilmesi BDK Süreçleri Kaba Değerlendirme Formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Ek.14) Form iki bağımsız

gözlemciden ayrı ayrı olacak şekilde tüm uygulama boyunca minimum sürecin % 50 sini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. İki bağımsız araştırmacı doğrudan uygulama sürecini camlı kapıdan seyretmesi, geçmiş uygulamaların videolarının izlenmesi ve Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezi dışında gerçekleştirilen uygulamalar konusunda doğrudan araştırmacı danışmana soru sorma yolu ile kaba değerlendirme formunu doldurmuştur. Yaprak Özel Eğitim Merkezi dışında gerçekleştirilen uygulamalara bir örnek vermek gerekirse ilişkili formun birinci basamağında yer alan “Danışman “Problem Belirleme Görüşmesi”ni gerçekleştirdi mi? Sorusunun cevabı, sorunun doğrudan danışmana sorulması şekli ile gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni, Mithat Enç İlköğretim Okulundaki çalışmaların video çekimlerini uygulamanın araştırma çalışmasının bir bölümü olduğunun farkına varılmaması ve tüm sürecin doğala en yakın şekilde ortaya konmasının yolunu açmak için, verilerin araştırma için toplandığı bilgisi paylaşılmamıştır.

Ek olarak çalışmanın bir alt boyutunda iç geçerliliği destekleyecek uygulamalardan yararlanılmıştır. Örneğin; olumlu davranış değiştirme süreci içinde yer alan davranış değiştirme yönteminin davranışı ortaya çıkaran sebeplerle uyumlu olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle davranışı ortaya çıkaran sebepler hakkında hipotez geliştirerek bunun kanıtlanması müdahale öncesinde gerekmektedir. Ancak doğru belirlenmiş hipotezden yola çıkan davranış değiştirme yöntemleri işe yaramaktadır. Sonuç olarak uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasına etkisi olan nedenler hipotezin iki uygulamacı tarafından gerçekleştirilen analog çalışmalar ile doğrulanmasına sebebiyet vererek iç geçerliliği yükselten etmenler arasında yerini alması planlanmıştır.

Araştırmadaki dış geçerlilik ise süreklilik verileri ile ortaya konmaya çalışılmıştır.

Sosyal geçerlilik çalışmaları; aile, sınıf öğretmeni ve üç bağımsız gönüllü tarafında gerçekleştirilmiştir. Aile ve sınıf öğretmeninden sosyal geçerlilik verileri elde edilmiştir (Ek.17). Müdahale etkililiğinin sosyal geçerliliğini desteklemek için müdahaleden bağımsız gönüllü gözlemcilerden yararlanılmıştır. Sosyal geçerlilik çalışmasında bağımsız müdahalenin uygulandığı Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde aynı öğretim saatinde bulunan ve merkezden eğitim alan üç gönüllü anneden yararlanılmıştır. Gönüllü annelere “baba ve çocuğun” davranışları öğretmenler odasında video kayıtları formatında gösterilmiş ve daha sonra baba ve çocuğun birlikte olduklarında davranışlarını ve çocuğun

eğitim sırasındaki davranışlarını sessiz bir şekilde gözlemleyerek tekrar öğretmenler odasına dönerek kendilerine verilecek olan formu cevaplandırmaları istenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın amacı, görmeyen ve otizimli bir çocuğun aile ve öğretmeni ile birlikte yapılan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının hem çocuğun problem/belirteç davranışları hem de iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesi üzerine olan etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular “I. Denek için Geliştirilen Veri Toplama Araçları”, “II. Aile, Sınıf Öğretmeni ve Gönüllü Gözlemciler için Geliştirilen Veri Toplama Araçları”, “III. Danışman İçin Geliştirilen Veri Toplama Araçları” ve “IV.

BDK için Geliştirilen Veri Toplama Araçları” olmak üzere dört bölümde sıra ile sunulmuştur.

4.1. Denek için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgu ve Yorumlar

İşlevsel Analiz çalışmalarını birinci hedef davranış olan “Portakal sıkma talep edildiğinde yönergeye uyma davranışı” ile ilişkili olarak sunulmuştur.

Ek 4a İşlevsel Analiz - Problemin Tanımı ve Önceliklerin Belirlenmesi

Basamak 1 Çalışma kağıdı : Problemin tanımı ve önceliklerin belirlenmesi

Öğrenci _____ tarih 2/1
2011
Cumartesi

Problemin Tanımı _____ Öncelik seviyesi _____

1. Burak taze portakal suyu içmesini Yıkıcı
çok seviyor fakat bunu hazırlamaya Rahatsız edici
çok yanaşmıyor. Dikkat dağıtıcı

Davranış yıkıcı olarak belirlenmiştir.

Ek 4b İşlevsel Analiz - Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili

Basamak 2A Çalışma Kağıdı: Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili

Öğrenci adı: _____

tarix: _____

Bilgiyi sağlayan kişi: **Abla**

Düzey: _____

A= yüksek

B= orta

C= düşük

Zekirteç davranışlar aile üyeleri ile tuncun süresince her hangi bir zaman diliminde ortaya çıkabilir. yüksek seviye kadar çözümlenmeyen problemler davranış olaylar olarak belirtilmektedir (Coccyoğlu ve diğ., 1997). Bu olayda 5 seviye ve üzerindeki yorumlar bulunmaz. 13 Ocak'ta, 10 saatte daha önceki fiziksel reddetme, bir yandan daha fazla yedik ve daha fazla içtiklerini söylemişler, bir yandan daha fazla fiziksel reddetme davranışları gözlemlenmiştir.

Belirteç	belirtinin etkisi	düzey
Bağırma/Yıkıcı Fiziksel reddetme Destek olan bireyler	İsteğe son verme (Erişkinin talebini sonlandırması)	Yüksek
Ortam: Ev		
Eylem/İstilenler	Portakal suyu içme	
Çeşitme / Kararlar		
Geçmişte işe yarayanlar nelerdir?	İşe yaramayan ar nelerdir?	
Yok	Söylenme	
Öğrencinin benzerde kullandığı iletişim yöntemi nedir? (Örneğin: konuşma, mimik işaret, elektronik cihaz, vs.) Kısa konuşma		

Yıkıcı davranış sonrasında talep geri çekilmiştir. Babanın çocuğa söylenmesi işe yaramamıştır.

Ek 4c İşlevsel Analiz - Olay Kaydı

Olay Kaydı

Öğrenci Burak Formu dolduran birey Abla/baba
 Zaman sabah Nerede Ev Tarih/haftanın günü 2/1
kahvaltisi 2011
 Sınıf ve aktivite Cumartesi
 Öğrencinin sunumu _____

1. Olaydan önce ne oldu?

Aile üyelerinin yardımı ile ikiye bölünmüş portakalların mekanik sıkma makinesi ile suyunu sıkması istendi.

2. Öğrenci ne yaptı?

Bağırdı ve sert şekilde el ve kolları ile itme davranışı gösterdi.

3. Olaydan hemen sonra ne oldu?

Portakal suyu sıkmaktan hemen vaz geçildi. Kahvaltıya yönlendirildi.

4. Hangi ön olaylar davranışı tetikledi? Davranışın amacı ile ilişkili hipoteziniz nedir?

Bilmediği bir aracı kullanmasının istenmesi. Kaçınma davranışı

5. Gelecekte ne davranışın ortaya çıkmasına engel olabilir ya da davranış Keselidir?

Aracın ve nasıl kullanılacağıının dokunarak açıklanması ve hemen ardından portakal suyunun içilmesi

A-B-C KAYIT FORMU

A-B-C Kayıt Formu; Öğrenci Adı: B.Ç.
Akademik talep sonrası davranış

Zaman	Etkinlik	Ortam	Dav. Öncesi	Davranış	Dav. Sonrası	Sonuç
Sabah	4	2	2	2-4	1	1
Sabah	4	2	2	2-4	1	1
Öğleden s.	4	2	2	2-4	1	1

Etkinlik

- 1 Ders geçiş zamanları (bir dersin bitip diğer dersin ya da teneffüsün başlaması)
- 2 Okula gelme
- 3 Serbest/öyün zamanı teneffüs
- 4 Grup Akademik/öğretim
- 5 Bireysel çalışma
- 6 Yemek
- 7 Kitap okuma
- 8 Kaba motor etkinlikleri
- 9 İnce motor etkinlikleri
- 10 Sanat (müzik)
- 11 Beden eğitimi
- 12 Konuşma
- 13 Tuvalet
- 14 Diğer _____

Davranış

- 1 Ötke (teşebbüsler/iskalamalar dahildir)
- 2 Yönergeye uymama (sözel)
- 3 Yönergeye uymama (fiziksel)
- 4 Ötke patlaması (bağırma, vurma, ısırma, vb.)
- 5 İtme ağız/el
- 6 Diğer _____

Sonuç

- 1 Davranış artar
- 2 Davranış durur
- 3 Davranış aynı kalır
- 4 Davranış azalır

Davranış Öncesi

- 1 Ders geçiş zamanları
- 2 Yönerge/akademik
- 3 Serbest/öyün zamanı teneffüs
- 4 Erşkinin dikkati (olumlu) dikkat çekme
- 5 Erşkin dikkati (olumsuz) dikkat çekme
- 6 Birşeyi reddetme/hayır denmesi/gidememesi
- 7 Yalnızken ilgörmekten gelme
- 8 Programın değişmesi
- 9 Yüksek ses
- 10 Bilinmeyen/ğözlemlenemeyen
- 11 Diğer _____

Davranış sonrası

- 1 Kaçmak/kaçınma
- 2 Oda/alandan uzaklaştırma
- 3 Dikkat
- 4 Görmekten gelme
- 5 Fiziksel yardım
- 6 Nesneye/etkinliğe ulaşma
- 7 Nesneye/etkinliğe ulaşmama
- 8 Etkinliğe devam etme/talep, yönerge
- 9 Etkinliği uyarılma/talep, yönerge

Ortam

- 1 Okul bahçesi
- 2 Sınıf
- 3 Koridor
- 4 Spor salonu
- 5 Tuvalet
- 6 Yemekhane
- 7 Okul dışı diğer
- 8 Okul içi diğer _____

Açıklama: İki stajyer öğrencinin ve sadece denek öğrencinin sınıfta bulunduğu günler, gün aşırı ve iki sabah ve bir öğleden sonra yer alan serbest zaman etkinliği çerçevesinde denekten akademik içerikli bir soruyu cevaplama istenmiş ve denek 5 saniye kadar sessiz kalmıştır. Bunun üzerine soru ısrarlı şekilde üç kez arka arkaya sorulduğunda denek bağırma ve uygun olmayan sözler söylemeye başlamıştır. Bu durumu 5-7 saniye yaşadıkdan sonra stajyer öğrenciler yön değiştirme tekniğini kullanmışlar ve denek bağırmasını durdurarak istediği materyale ilgilenemeye başlamıştır. Stajyer öğretmenlerin ve sınıf öğretmeninin gözlemlerine göre çocuk sınıf içinde kendisinden hiç bir iletişim talebinde bulunulmasını istemeye başlamıştır. Son zamanlarda ise öğretmen

İşlevsel Analiz Kayıt Formu: Öğrenci Adı:

Oturma #: 1

Oturma Türü (Bireysel Grup): KONTROL (Oyuncakla oynama)

TALEP

PEKİŞTİREÇ

DİKKAT

Danışman: Araştırmacı

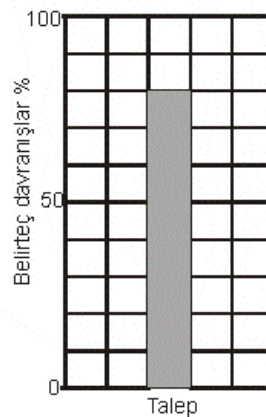
Veri toplayan: Araştırmacı

Davranış	Portakal suyu sıkılmasının talep edilmesi									
	0-30	31-60	1-1.30	1.31-2	2-2.30	2.31-3	3-3.30	3.31-4	4-4.30	4.31-5.00
Yönergeye uyma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Yönergeye uymama	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Bağırma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Vurma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Isırma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Tekmeleme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Nesnelere zarar verme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Kendine zarar verme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Uyumsuz söz söyleme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Belirteç davranışlar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Yönergeye uyma	Sözel ipucundan sonra talebi yerine getirme, yönergeye uyma. (Si. yönerge ya da yönergenin bir bölümü)									
Yönergeye uymama	Sözel ipucundan sonra talebi yerine getirmeme, yönergeye uymama.									
Bağırma	Normal konuşma ses yüksekliğini arttırma.									
Vurma	Normal dokunma şiddetini arttırma.									
Isırma	Diş ile yapılan normal ısırma şiddetini arttırma.									
Tekmeleme	Bacak ile yapılan normal dokunma şiddetini arttırma.									
Nesnelere zarar verme	Nesneye zarar vermek için girişilen her teşebbüs									
Kendine zarar verme	Kendine zarar vermek için bilinçli olarak gerçekleştirilen ya da oksalik taşıyan her teşebbüs									
Uyumsuz söz söyleme	Sözel iletişimde küfür ya da argo kullanma									
Belirteç davranışlar	Beş sn ve üzeriyöğün bağırma ve çığlık, beş sn ve üzerifiziksel reddetme, yıkıcı, rahatsızlık verici davranışlar, bir ya da daha fazla tekrarlıfiziksel şiddet									

"Fonksiyonel Analiz Kayıt Formu"ndan gelen verilerden bar grafiğinin oluşturulması:

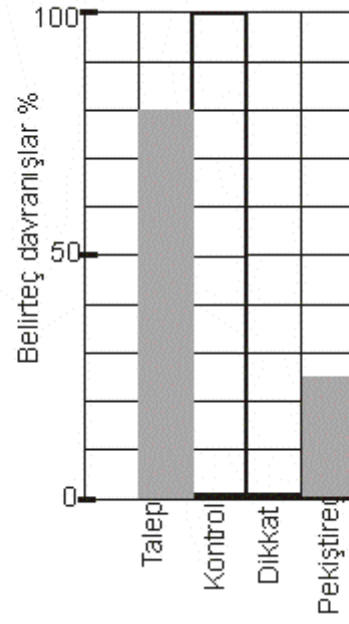
Belirteç davranışlar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
%80										
Belirteç davranışlar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
%70										
Belirteç davranışlar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
%90										

Birbirini izler 3 kararlı verinin alınmasından sonra ortalama, yüzdelerin toplamının veri sayısına bölünmesi ile elde edilir.



$$\frac{80+70+90}{3} \%80$$

"Fonksiyonel Analiz Kayıt Form"undan gelen verilerden bar grafiğinin oluşturulması:portakal sıkma/tim analoglar



Portakal sıkma talep edildiğinde çocuğun gösterdiği belirteç davranışların ortaya çıkma ve sürme sebebi kısaca davranışın işlevi talep sonrası kaçınma olarak belirlenmiştir.

Ek 4f İşlevsel Analiz - Hipotez Geliştirme

Basamak 3 Çalışma kağıdı: Hipotez geliştirme

2/1

Öğrenci Burak Tarih 2011Davranış Portakal suyu sıkmadan kaçınma

Davranışın olduğu ortamda kim var?

Davranış ne zaman ortaya çıkıyor?

Anne/Baba/Abla
Her portakal suyu
sıkması istendiğinde

Davranış ne zaman hiç oluşmuyor?

Portakal suyu
sıkması istenmediğinde

Davranışla ilgili neler oluyor?

Davranış ne zaman oluşma eğilimi gösteriyor?

Bağırma ve sert şekilde el Talep olmadığına
ve kolları ile itme

Davranış ne zaman hiç oluşmuyor?

Davranış ne zaman ortaya çıkıyor?

(Hangi davranış ne zaman?)

Portakal suyu sıkma talebi
Olduğunda

Hiç oluşmuyor?

Davranış nerede ortaya çıkıyor ?

(Hangi davranış nerede?)

Mutfakta

Hiç oluşmuyor?

Hangi olaylar dizi davranışın ortaya çıkmasına hizmet ediyor?

Portakal suyu sıkmasının istenmesi sonrasında
bağırıldığına hemen duruma son verilmesi

Hangi durum ya da koşullar davranışın sürmesini sağlıyor?

Portakal suyu içmesine fırsat yaratılmamasıOrtalama **hangi sıklıkla** davranış oluşuyor? Her talepte

Saat başı? _____ Gün? _____ Hafta? _____

Ortalama davranış **ne kadar uzun** sürüyor?Her bir davranış? Ort. 5 dak. İstekten
vazgeçilmesine kadar

Davranışın amacı/amaçları (davranış neye hizmet ediyor?)

Kaçınma

Hipotez geliştirmede davranışın işlevi, talep sonrası kaçınma olarak yeniden onaylanarak kesin şekilde belirlenmiştir.

Ek 4g İşlevsel Analiz - Sistematik Sağaltım Planı

Sistematik Öğretim Planı:

Öğrenci: Burak Planın yazıldığı tarih: 21/1 2011

Hedef beceri: Portakal suyu sıkma Beceri için rutin: Hafta Sonları

Amaç: Min. Fy ile portakal suyu sıkma (Cumartesi)
Beceriye uyum sağlama

Format: İkiye bölünmüş portakal, mekanik sıkacak,
 Materyaller: ÖEM mutfağı- danışman bardak

Ortam ve öğretmen: 1-5 arası

Deneme sayısı: 45 dakika

Öğretim süreci: 45 dakika

İpucu: Şekil verme
 Kullanılacak özel ipuçları: (dokunsal yaklaşım)

İpuçlarını geri çekme: (birini işareleyin)

Hiç biri (sürekli pekiştirme)

En çoktan en aza doğru giden ipucu

Fiziksel yardım

Şekil verme

Diğer (tarif edin)

İpuçlarını geri çekme planı: En çoktan basamaklı olarak en aza inme.

Geri dönüt:

Doğru dönüt/davranış: Min. Fy ile portakal suyu sıkma

Pekiştirenleri geri çekme planı: Basamaklı

Hata düzeltme: Yeniden öğretim yapma

Genelleme Süreci:
Evde baba ve min. Fy ile portakal suyu sıkma

Diğer notlar: _____

Ek 4h İşlevsel Analiz - Grup Toplantısı/Ajanda

Başararak 5 Çarışma kağıdı: Grup toplantısı Ajanda
 Öğrenci: Burak Tarih: 8/1 2011

Toplantıda bulunan bireyler Bu gün için ni Toplantıda bulunmayanlar

Baba Talep sırasında Anne

Burak öfke nöbeti Abla

~~Destek öğretmene geçirse destek verme~~

Bilgi paylaşımı

Toplantı gündemi	Haraket planı	Kirli zaman
Portakal suyu sıkma dav. gözlemlene, davranış n kazandırılması için neler yapılabileceğini tartışma	Evdekine benzer bir sıkacak alarak kurumda çarışma. Aleti ve nasıl kullanılacağını Tanıtma. Sıkılan portakal suyunu içmesine izin verme.	8-14/1 benzer sıkacak almak 15/1 baba, danışman ve destek öğretmen Baba

Bir sonraki toplantı gündemi Tarih: 15/1 Zaman 11:00

İlk uygulamanın yapılması ve sağaltım planının gözden geçirilmesi

İlk sağaltım yapıldıktan sonra davranışın işlevinin doğruluğu üzerine yeniden ortak karara varılarak BDK'nın işleve dayalı problem çözme basamağında olumlu davranış değiştirme süreçlerine devam edilmesine ve önceden elde edilen başlama verilerine müdahale verileri eklenerek gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseninin grafiğini oluşturmak üzere veriler toplanmıştır.

Ek 4i İşlevsel Analiz - Planın Değerlendirilmesi

Basamak 6 Çalışma kağıdı: Planın Değerlendirilmesi 15/1
 Öğrenci: _____ Tarih: 2011

Planla ilişkili başarıları dikkate alarak, problem davranışı önlemede ya da değiştirmede ne kadar başarılı olduğunuzu değerlendirin.

Ne tür olumlu değişimler gözlemlediniz?
 Burak orta düzeyde kaçınma davranışı sergiledi.

Planı izlediniz mi?
 Önleme için:
 Evet

Öğretim için:
 Evet, aleti ve nasıl kullanılacağı (Fy) şekil verme ile gerçekleştirildi ve çıkarılan portakal suyunu içmesi için şans verildi.

Dönüt/yanıt için:
 /

Davranışın amacı ile ilişkili geliştirdiğiniz hipotezin hala doğru olduğuna inanıyor musunuz?
 Evet

Hangi stratejileri gözden geçirdiniz ya da adapte ettiniz?
 Hiçbir

Tamamen terk ettiğiniz bir strateji var mı?
 Yok

4.1.1. Tek denekli araştırma modelinin gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni ile ilgili bulgular ve yorumlar

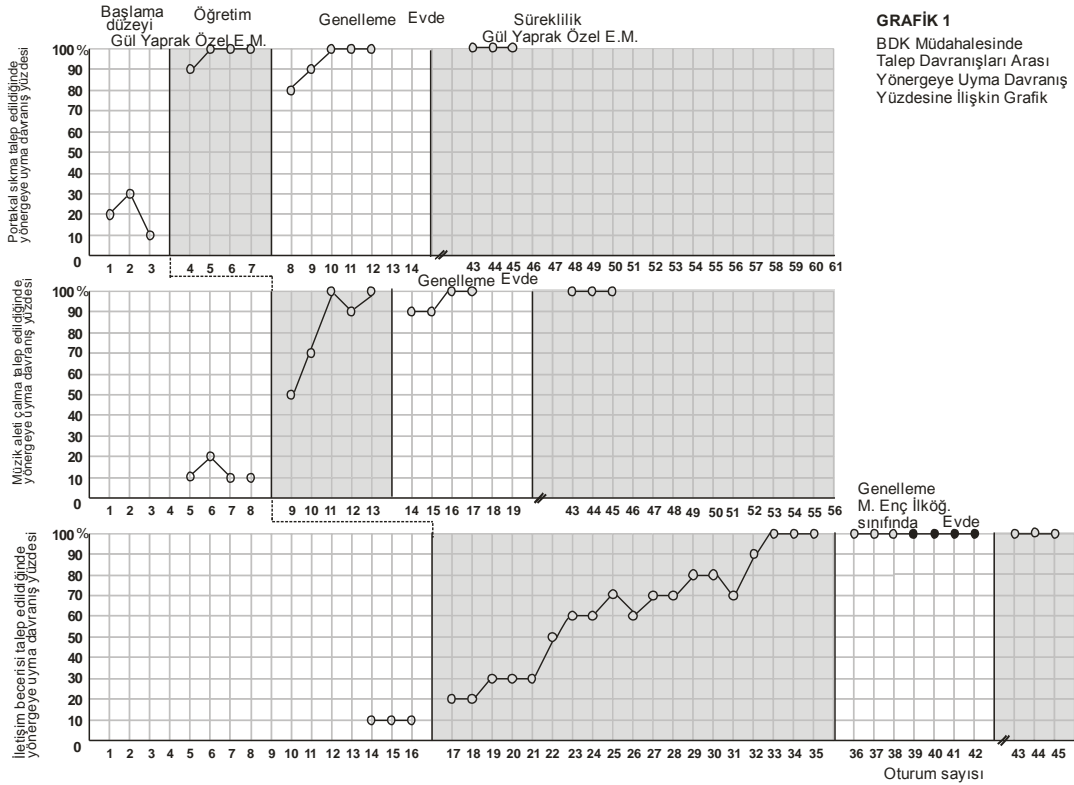
Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon sürecinden yararlanan olumlu davranış destek uygulamalarının görmeyen otizmden etkilenmiş bir çocuğun uygun olmayan davranışlarının ve iletişim/sosyal becerilerine olan etkisinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde, gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama deseni ile ele alınan 3 davranış topolojisi ortaya konmaya çalışılmış ve ilişkili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Çocuk için birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulaması çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açmakta mıdır? amaç sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar çocuk için birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulaması çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açıp açmadığı ile ilgili talepleri gerçekleştirme yüzdesini gösteren bulguları yansıtan Grafik 4.1’de gösterilmiştir. **Araştırma Deseni**, tek-denekli deneysel desenlerden gecikmiş eş zamanlı olmayan davranışlar arası çoklu yoklama modelidir. Öğretime başlamadan önce ilk beceride başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci

beceride kararlı veri elde edildikten sonra, başlama düzeyi evresi sonlandırılarak öğretim sürecine geçilmiştir. Birinci beceride ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra, ikinci beceriye geçilmiştir. İkinci davranışta başlama verileri almadan önce uygun olmayan davranışın (ilk davranışın ele alınmasından beri) hala sürüp sürmediği ve hala ele alınmasının önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusu aileye yönlendirilmiş ve “evet” cevabı üzerine yoklama verileri alınmaya başlanmıştır. Acil durum müdahalesinde ise eş zamanlı olmayan bir süreç uygulanmıştır. **Deney Evresi**, Araştırmanın uygulama süreci; yoklama ve öğretim oturumları, genelleme ve süreklilik oturumlarından oluşmuştur. **Yoklama Oturumları**, Öğretime başlamadan önce, çocuğun ilk beceriye ilişkin performansını belirlemek üzere ilk veriden sonra, üç oturum art arda yoklama verisi toplanmıştır. Yoklama verileri tek fırsat yöntemine göre toplanmıştır. Yoklama oturumunda çalışma davranışları pekiştirilmiştir. İlk beceri için yoklama oturumları babanın ve bir destek öğretmenin varlığında gerçekleştirilmiştir. Diğer oturumlar bire bir olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. **Öğretim Oturumları**, Araştırmada, üçüncü öğretim sürecinin dışında her bir öğretim sürecinin sonunda, değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar haftada 2-3 olacak şekilde toplu yoklama oturumları gibi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü öğretim sürecinde ise ön beceri eğitimi oturumları gibi gerçekleştirilmiş seviye %100 seviyesine ulaşıldığı ilk oturumda hedef davranış ölçümlenmiştir. Daha sonraki iki oturumda da sadece hedef davranış ölçümlenmiştir. Çalışmada, davranışın işlevinden kaynağını alan, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon ile öğretim süreci oluşturulmuştur. Uygulamacı, “Şimdi sıra sende, şimdi birlikte?” gibi ön/güvenlik işaretini vermiştir. Daha sonra ilişkili davranış talep edilmiştir. Doğru tepki verildiğinde çocuk pekiştirilmiş, yanlış tepkide ise (ilk davranış için) çocuğun yapabildiği bir davranış talep edilerek gerçekleşmesi üzerine sürece son verilmiştir. Diğer davranışlarda ise hata düzeltmesi olarak sözel ve fiziksel ipucu kullanılmıştır. Bu süreç, öğretimi yapılan becerinin her bir basamağı için devam etmiştir. Öğretim oturumlarında öğrencilerin tüm doğru tepkileri sürekli pekiştirme tarifesi ile ve sosyal, yiyecek pekiştiricilerle pekiştirilmiştir. Yüzde yüze yakın ölçüt karşıladığında öğretim oturumları sonlandırılmıştır. **Genelleme ve Süreklilik Oturumları**, Genelleme oturumları öğretim bittikten hemen sonra bir başka uygulamacı tarafından, süreklilik oturumları ise öğretim sona erdikten on sekiz ay sonra gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda ilişkili davranış talep edilmiştir. Süreçte farklı ortarlardan yararlanılmıştır. Bu ortamlar arasında Özel Eğitim Merkezi, ev ve Mitat Enç İlköğretim Okulu vardır.

Grafik 4.1

Deneğin BDK müdahale uygulamasında talep davranışları arası yönergeye uyma davranış yüzdesi



4.1.2 Birinci davranışsal sonuç: portakal sıkma talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi

Müdahale sürecinde yer alan portakal sıkma basamakları: “Erişkin ile birlikte portakallar kaba konur; erişkin ile birlikte portakallar açılan musluğun altında yıkanır; öğrenci yıkanan portakalları erişkin ile birlikte temiz kaba koyar; erişkin portakalı ikiye keser ve öğrenciye verir; öğrenci ve erişkin birlikte portakalı mekanik meyve suyu sıkacağına üzerine koyar ve kolu birlikte çevirerek bastırırlar (dokunma süreci için lütfen resimli bilgi veren metne bakınız); erişkin meyve suyu sıkacağına kolunu geri çevirir; öğrenci sıkılmış yarım portakal kabuğunu çöpe atar; 1-4 basamakları bardak doluncaya kadar tekrarlarlar; erişkin portakal suyunun bardağa dolduğundan emin olduktan sonra çocuğa portakal suyu içme zamanının geldiğini söyler; erişkin ve çocuk birlikte portakal sularını içerler.” Şeklinde 10 basamaktan oluşmaktadır. Her bir basamağın gerçekleştirilmesi erişkinin talebine bağlıdır.

Talep sonrasında denek hangi basamakta belirteç davranışlar göstermişse, ilişkili basamakta durulmuş ve grafiğe işaretlenmiştir. Belirteç davranışlar Bağırma, vurma, ısırma, tekmeleme, kendine-eşyalara zarar verme, uygun olmayan sözler söyleme...şeklinde devam eden öfke içerikli uygun olmayan davranışları kapsamaktadır. *Belirteç davranışlar*; ortadan- yüksek seviyeye kadar çıkabilen yoğun problem davranış olayları olarak betimlenmektedir. Bu olaylar 5 saniye ve üzerindeki yoğun bağırma ve çığlık atma davranışları, 5 saniye ya da daha uzun süren fiziksel reddetme, bir ya da daha fazla yıkıcı (öfke içerikli uygun olmayan davranışlar) veya rahatsızlık verici davranışlar, bir ya da daha fazla tekrarlı fiziksel şiddeti içine almaktadır. Böylelikle çocuğun belirteç davranışları göstererek talebi yerine getirmesi engellenmiştir.

Çocuk, kendisinden portakal suyu sıkması talep edildiği başlama seviyesinin ilk oturumunda “yıkanan portakalları erişkin ile birlikte temiz kaba koyar” aşamasında uygun olmayan davranışlar sergilemesi üzerine veri alımı durdurulmuş ve ilk iki amacı yerine getirdiğinden %20 seviyesine ulaşmıştır. İkinci başlama seviyesinde çocuk erişkinin kendine verdiği ikiye bölünmüş portakalları alma sırasında uygun olmayan davranışlar sergilediğinden oturum sonlandırılmış ve ilk üç amacı yerine getirdiğinden %30 seviyesine ulaşmıştır. Üçüncü başlama seviyesi oturumunda çocuk ikinci basamak olan erişkin ile birlikte portakalları açılan musluğun altında yıkar basamağında uygun olmayan davranışlar sergilediğinden oturum sonlandırılmıştır. Çocuk ilk basamağı talep üzerine yerine getirdiğinden %10 seviyesine ulaşmış ve Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinin mutfağında gerçekleştirilen ve uygulama sırasında uygun olmayan davranışın şiddetinin artma ihtimaline karşı baba ve destek öğretmenin eşliğinde veriler video kamera ile toplanmış daha sonra grafik üzerinde işaretlenmiştir. Davranışlar arası çoklu yoklama deseni grafik yorumuna göre ilk üç veri kararlılık göstermiş izlenimini vermektedir. Babanın beceriyi %90 başarı ile iki deneme sonrasında yerine getirmesi üzerine babanın çocuk ile birlikte araştırmacı danışman eşliğinde çalışmasına izin verilmiştir. Bu nedenle bir sonraki aşama olan müdahale sürecine geçilmesi uygun görülmüş ve ailenin hala hedef problemin önemli olduğunu düşünmesi üzerine müdahale uygulamasına geçilmiştir.

Babanın ilk uygulamasında dokuzuncu beceri basamağı olan “Erişkin portakal suyunun bardağa dolduğundan emin olduktan sonra öğrenciye portakal suyu içme zamanının geldiğini söyler” seviyesine kadar ulaşmıştır. Bununla birlikte bardağı alma sırasında kaza sonucu portakal suyunun bir bölümü kaybedilmiş ve bunun üzerine baba bir önceki

basamak olan “1-4 basamakları bardak doluncaya kadar tekrarlayın” aşamasına geri dönmek istediğinde uygun olmayan davranış ortaya çıkmıştır. Çocuk son basamak olan “Erişkin ve çocuk birlikte portakal sularını içerler” basamağını gerçekleştiremediğinden %90 başarı seviyesine ulaşmış ve sonuç grafik üzerinde işaretlenmiştir. Daha sonraki üst üste gerçekleşen iki oturumda ise çocuk erişkinin talebi üzerine portakal suyunu birlikte sıkarak içmiş böylelikle beceri gerçekleşmiş ve çocuk %100 başarı seviyesine ulaşmıştır.

Genelleme sürecinde ise uygulama ev ortamında tüm aile fertlerinin birlikte olduğu sabah kahvaltısı sırasında gerçekleştirilmiştir. Babanın paylaştığı beceri seviyesi verilerinin doğru olduğu varsayılarak gelen veriler ilk genelleme uygulamasında %80, ikincisinde %90 ve son ardı ardına gerçekleştirilen oturumlarda %100 olacak şekilde kaydedilmiş ve sonrasında grafiğe işaretlenmiştir.

Araştırmanın sonlandırılmasından 18 ay sonra ise süreklilik çalışmalarına yer verilmiş ve beceri araştırmacı danışman ile Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde aynı ortam ve materyaller kullanılarak tekrar edilmiştir. Süreklilik çalışmasının Özel Eğitim Merkezinde tekrarlanmasının nedeni babanın beceriyi ev ortamında sürdürdüklerini ifade etmesi üzerine çalışmanın danışman tarafından kontrolüdür. Veriler kameraya kaydedilerek toplanmış daha sonra grafiğe aktarılmıştır. Araştırmanın süreklilik bölümünde çocuğun talep üzerine uygun davranışı ardı ardına gelen üç oturumda kararlı şekilde ve %100 olacak şekilde gerçekleştirdiği saptanmıştır. Hem babanın ev ortamında beceriyi devam ettirdiklerine dair bilgi paylaşımı hem de danışmanın yeni veri toplaması kazanılan becerinin sürekliliğinin sağlandığı izlenimini vermektedir.

4.1.3. İkinci davranışsal sonuç: müzik aleti çalma talep edildiğinde yönergeye uyma davranışı yüzdesi

Yapılan ilk sınıf ziyaretinde sorulan açık uçlu sorular ile kabaca problem davranışlarından birinin çocuğun eline verilen ritim aletinin kısa süre sonra duvara ve yere vurulduğu ve yan sınıftaki öğretmenin rahatsız olduğunu ifade etmesi gözlemlenmiştir. Ortak karar ile davranışın araştırma içinde yer alınmasına karar verildikten sonra sınıf öğretmeni ve iki stajyer öğretmenden davranışın hala devam ettiği konusundaki gözlem paylaşımının ardından grafikte yer alan ilk başlama verileri alınmıştır. Bu sebeple davranışın uzun süreden beri devam ettiği söylenebilir. Çocuktan saz ve bendir ya da darbuka gibi

perküsyon aletlerini çalması talep edilmiş bu yolla başlama verileri toplanmaya çalışılmıştır. Çocuğun müzik aletini 5 dakika süre ile uygun şekilde tutarak ve kendisine verilen ritim ile müzik aletinden 5 dakika süre ile ses çıkarması uygun davranış olarak belirlenerek %100 başarı şeklinde puanlandırılmıştır. Başlama düzeyi verileri alınırken çocuğa saz ve bendir ya da darbuka gibi perküsyon aletleri verilmiştir. Müzik aletleri çocuğun ellerine uygun şekilde pozisyonlandırıldıktan sonra ritim örneği sunulmuş ve müzik aletini çalması talep edilmiş ve süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. İlk başlama düzeyinde çocuk 30 saniye sonra müzik aletini yere ya da duvara vurma gibi uygun olmayan davranışlar sergilemiş ve oturum sonlandırılmıştır. İkinci başlama düzeyinde aynı uygulama gerçekleştirilmiş ve çocuk bir dakika sonrasında aynı uygun olmayan davranışları gerçekleştirmiştir. Üçüncü başlama düzeyinde aynı uygulama gerçekleştirilmiş ve çocuk otuz saniye sonrasında aynı uygun olmayan davranışları gerçekleştirmiş ve tüm başlama düzeyi verileri video kayıt cihazındaki kayıtlar kullanılarak grafiğe işlenmiştir. Grafiğe işleme sırasında 0-5 dakika ile sınırlandırılmış beceri yüzde şekilde ifade edilmiştir. Bu şekilde 30 saniye ile kaydedilen ilk başlama düzeyi verisi %10 olacak şekilde grafiğe işaretlenmiştir. Benzer şekilde ikinci başlama düzeyi %20 ve üçüncü başlama düzeyi %10 şeklinde grafikte ifade edilmiştir. Yoklama oturumunda çocuğa saz ve bendir ya da darbuka gibi perküsyon aletleri verilmiştir. Müzik aletleri çocuğun ellerine uygun şekilde pozisyonlandırıldıktan sonra ritim örneği sunulmuş ve müzik aletini çalması talep edilmiş ve süreç kamera ile kayıt altına alınmıştır. Yoklama oturumunda çocuk 30 saniye sonra müzik aletini yere ya da duvara vurma gibi uygun olmayan davranışlar sergilemiş ve oturum sonlandırılmıştır. Grafiğe yoklama oturumu düzeyi %10 olacak şekilde kaydedilmiştir.

Ailenin hala saz ve perküsyon aletlerini duvara ya da yere vurma davranışını ele alınması gereken problem davranış olarak görmesi ve yine aile tarafından çocuğun saz ve perküsyon aletlerini çalması, kazanılması gerekli davranışlar arasından yer almayı sürdürmesi üzerine uygun olmayan davranışın azalması ve uygun davranışın artması amacı ile literatüre başvurularak uygun müdahale süreçleri araştırılmıştır. Uygun olmayan davranışın azalması ve uygun davranışın artması amacı ile işlevsel değerlendirmelerden yola çıkarak uygun olmayan sazı, darbuka ve bendiri yere ya da duvara vurma davranışının yerine geçen ve aynı anda gerçekleşmesi topolojik olarak mümkün olmayan davranış “müzik aletlerini çalma” olarak belirlenerek ayrımlı pekiştirme uygulamasına yer verilmiştir. Literatürde Chandler ve Dahluist’in 2002 yılındaki araştırmasında çeşitli uygun davranışlar sonrasında

kullanılan genellenmiş pekiştireçlerin kullanılmasının avantajlarına ek olarak Kazdin ve Bootzin'in 1972 yılındaki çalışmasından destek alınmıştır. Bunun sebebi 1972 yılındaki çalışmada genellenmiş pekiştireçlerin ortaya konan performansın uzun süreler boyunca sürdürülmesinde oldukça etkili olduğu ve pekiştireç doygunluğunun yaşanmadığının ifade edilmiş olmasıdır. Aile ve tez komitesi başkanının müdahale sürecini uygun bulması üzerine saz ve perküsyon aletlerini çalma ve öğretme becerilerine sahip destek öğretmen ile müdahale sürecine Gül Yaprak Özel Eğitim okulunun grup odasında devam edilmiştir. Müdahale sırasında kullanılan genel pekiştireçler çocuğun uygun pozisyonda müzik aletini tutması, ellerinin ve kollarının uygun yerde olması, penayı sağ baş ve işaret parmağı arasında tutarak tellere vurması, sazın sapının düz tutulması, uygun ritim ile müzik aletini çalması üzerine verilmesi planlanmıştır. Öğretim sürecinde yer alan 9., 10. ve 11. oturumlarda destek öğretmen her uygun davranış sonrasında çocuğu pekiştirmiştir. Buna bağlı olarak kendisinden müzik aleti çalması talep edildiğinde (5 dakika süre boyunca) çocuk sırasıyla %50, %70 ve % 100 olacak şekilde talebe uygun davranış sergilemiştir. 12. ve 13. oturumlarda pekiştireçlerin geri çekilmesi ile ilgili destek öğretmen ve araştırmacı olan danışman ortalama her üç uygun davranış sonrasında pekiştireç kullanılmaya başlanmasının uygun olacağı kararı almıştır. Ortalama her 3 uygun davranış sonrasında genel pekiştireç verildiğinde çocuk 12. oturumda % 90 seviyesine, 13. oturumda ise %100 seviyesine ulaşmıştır. Son üç veride gözlemlenen kararlılık üzerine genelleme sürecine geçilmesi planlanmıştır. Destek öğretmen ve araştırmacı olan danışman araştırmanın geri kalan bölümünde pekiştireçlerin tamamen geri çekilmemesine bununla birlikte ortalama her üç uygun davranış sonrasında olacak şekilde pekiştirmeye devam edilmiştir.

Genelleme aşamasında fizik öğretmeni olan baba ile ortalama üç uygun davranış sonrası genel pekiştireç uygulaması hakkında bilgi verilmiş ve ev ortamında sürecin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Babanın paylaştığı verilerin doğru olduğu varsayılarak 14. oturumda %90, 15. Oturumda %90, 16. oturumda %100 ve 17. oturumda %100 olacak şekilde baba tarafından talep edildiğinde müzik aleti çalma davranışının ortaya çıkması grafiğe kaydedilmiştir.

Süreklilik aşaması araştırmanın sonlandırılmasından 18 ay sonra gerçekleştirilmiştir. Süreklilik aşamasında müzik aletleri çocuğun ellerine uygun şekilde pozisyonlandırıldıktan sonra ritim örneği sunulmuş ve kendisinden ilişkili müzik aletini çalması istenmiştir. 43. oturumda 44. ve 45. oturumda gerçekleştirilen becerinin sürekliliğini ortaya koyan veriler

arka arkaya olacak şekilde %100 düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretim sürecinden farklı olarak her üç oturumda da çocuğa perküsyon aletlerini çalması talep edildiğinde “5 para ver” ritmi için model olunmamış sadece “5 para ver ritmini çal” sözel yönergesi verilerek talepte bulunulmuştur. Saz çalma becerisinde ise öğretim sürecinde olduğu gibi ritmin model olunması yolu ile sunulmuştur. Veriler, kazanılan becerinin sürekliliğinin sağlandığı izlenimini vermektedir.

4.1.4. Üçüncü davranışsal sonuç: iletişim becerisi talep edildiğinde yönergeye uyma davranış yüzdesi

Çocuğun “Uzaylılar geliyor” diyerek çocuğun bağırması ve arkasından tokat, tekme, bağırma gibi davranışları baba, sınıf öğretmeni ve bir stajyer öğretmen üzerinde gerçekleştirmesi üzerine uygun olmayan davranışın acil olarak müdahale edilmesi gerektiğine hem baba hem de sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen oturumlarda karar verilmiştir. Bu acil durumdan dolayı araştırmacı olan danışman başlama verileri olmaksızın sadece yoklama verileri elde ederek acil şekilde müdahaleye hazırlık yapmaya başlamıştır. Müdahale içinde gerçekleştirilen sürecin uygulamasına baba, sınıf öğretmeni ve tez jüri başkanı tarafından onayı üzerinde hızlı şekilde başlanmıştır. Yoklama verilerinde çocuğun çünkü sorusuna cevap vermesi tespit edilmeye çalışılmış fakat çocuğun sadece bir çünkü sorusunu yanıtlayabildiğinin saptanması üzerine grafiğe ilk başlama düzeyi olmaksızın sadece yoklama şeklinde 10 düzeyinde belirlenmiştir.

Öğretim süreci 17. Oturum ile başlamış ve çocuk %20 başarı ile çünkü sorularına doğru yanıt vermeye başlamıştır. Bu şekilde veri toplanmaya başlanmış ve 17. oturumdan 33. oturuma kadar sıra ile %20, 20, 30, 30, 30, 50, 60, 60, 70, 60, 70, 70, 80, 80, 70, 90,100 seviyesinde veriler elde edilerek grafiğe yerleştirilmiştir. İlk %100 düzeyi elde edildiğinde aynı oturumda çocuğa uzaylılar gelemmez, bize zarar veremez çünkü sorusu yönlendirilmiş ve cevap olarak da çünkü “uzaylılar yoktur” ifadesi doğru olarak kabul edilmiştir. Arka arkaya gerçekleştirilen oturumlarda çocuk her defasında doğru yanıtı vermiş ve grafik bu şekilde işaretlenmiştir. Kararlı verilerin elde edilmesinden sonra genelleme çalışmalarına başlanmıştır.

Genelleme aşaması ilk olarak evde daha sonra ise Mitat Enç İlköğretim Okulunun sınıfında ve yemekhanesinde gerçekleştirilmiştir. Baba evde uzaylılar gelemmez, bize zarar veremez

çünkü sorusunu gün aşırı olacak şekilde dört kez sormuş ve cevap olarak da çünkü “uzaylılar yoktur” ifadesini alarak %100 düzeyine ulaşmış verileri araştırmacı olan danışman ile paylaşmıştır. Benzer şekilde sınıf öğretmeni iki kez sınıfta ve bir kez yemekhanede olmak üzere aynı soruyu sormuş ve her defasında %100 seviyesine ulaşmıştır.

Araştırmanın tamamlanmasının ardından 18 ay sonra süreklilik çalışması Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmiş ve araştırmacı olan danışman çocuğa uzaylılar gelemez, bize zarar veremez çünkü sorusunu gün aşırı olacak şekilde sormuş ve cevap olarak da çünkü “uzaylılar yoktur” ifadesinin düzeyini %100 olarak tespit etmesinin üzerine grafik üzerine kaydetmiştir. Baba ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerde “uzaylılar geliyor” cümlesini takiben ortaya çıkan uygun olmayan davranışlara 0 düzeyinde rastlandığı tespit edilmiştir. Çocuk ayrıca genelleme ve süreklilik çalışması arasındaki süre içinde de ilişkili uygun olmayan davranışı göstermemiştir. Bu veriler, kazanılan becerinin sürekliliğinin sağlandığı izlenimini vermektedir. Davranışlar arası çoklu yoklama deseninde yer alan davranışlar tek tek ele alınarak hesaplandığında, çakışmayan veri yüzdesi oranı 90 ve üzerindeki grup içinde yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu hesaplamalara göre Scruggs ve Mastropieri'nin ölçütlerine göre BDK uygulamasının çok etkili bir sağıltım müdahalesi olduğu belirlenmiştir (Scruggs ve Mastropieri,1998). Elde edilen bulgular, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulaması çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açtığı izlenimini uyandırmaktadır.

2.1.2.sayıllı amaç olan “Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulaması görmeyen otizmlı çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açmakta mıdır?” sorusunun cevabı şöyledir: Araştırma sonunda, deneğin kendisine BDK yöntemi kullanılarak öğretilen portakal sıkma talep edildiğinde, müzik aleti çalma talep edildiğinde ve iletişim becerisi talep edildiğinde yönergeye uyma davranışına ilişkin becerileri edindiği, genellediği ve sürdürdüğü belirlenmiştir (Bakınız, Grafik 4.1)

4.1.5. Araştırmanın nitel bölümünde yer alan bulgu ve yorumlar

BDK süreci ile ele alınan ve nitel şekilde araştırmada yer verilen davranışlar “kemiklerimiz” konulu akademik bir beceri öğretimi ön çalışması, çocuğun kendi yatağında uyuması, bağımsız tuvalet becerisi kazanması, yemekten sonra geğirme davranışının ve cinsel organına dokunma davranışının azaltılması ile ilgilidir. Süreç baba ve sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen oturumlar boyunca sürdürülmüş ve metot bölümünde yer verilmiştir. Kemiklerimiz konusu ile ilişkili kısa şarkı öğretimi uygulamasının bir sonraki gün sürdürülen değerlendirme sürecinde denek $\frac{3}{4}$ oranında kendisine sorulan ilişkili sorulara yanıt vermiştir. Araştırmada fen ve teknoloji ders içeriği arasında yer alan kemiklerimiz konusu kısa bir şarkı ile öğretilmeye çalışılmıştır. Fen bilgisi temelli bir ders içeriğinin şarkı formatında öğretilerek ilişkili anlama sorularının sorulması yoluyla değerlendirme gerçekleştirilmiş ve öğretmenin sınıf içinde uygulayabileceği denek için uygun bir öğretim stratejisi belirlenmiştir. Bu amaçla oldukça kısa bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın kısa olması deneğin $\frac{3}{4}$ oranında şarkı sözlerini bağımsız söylemesi ve anlama sorularının $\frac{3}{4}$ oranında doğru cevaplanması ile sonlanmıştır. Yanıtlar şarkı şeklinde değil, normal konuşma temposunda denek tarafından verilmiştir. Uygun öğretim stratejisini belirleme sürecinde kısa öğretim ve hemen arkasından gelen değerlendirme yaklaşımı benimsendiğinden öğretim kısa tutulmuştur. Bu nedenle şarklı öğretimi %100 ve anlama sorularına %100 olacak şekilde devam edilmemiştir. Buradaki amaç öğretim yapmak değil belirlenen strateji ile öğretim yapıldığında bunun öğrenmeye olan etkisine bakılarak denek için uygun olup olmadığına karar vermektir. Yöntem sınıf öğretmenin uygulamadığı bir yöntemdir ve öğretmenin kendi ifadesine göre “pek çok yöntem denemiş fakat başarılı olamamıştır”. Etkin öğretim stratejisinin belirlenmesinde kullanılan kısa öğretim ve hemen ardından uygulanan değerlendirme sürecinin uygunluğu Lewis, Sugai ve Colvin’ın (1998) çalışmasında da ifade edilmektedir. Yazarlar özellikle görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla çalıştıklarından yazarların ortaya attıkları yaklaşımlar araştırmanın deneğinin görme yetersizliğine sahip olması nedeni ile daha da değerlidir.

Bu kısa süreli öğretim uygulaması ve değerlendirme süreci deneğin ritim ve kafiye ile kendisine sunulan öğretim sürecine olumlu dönüt verdiği söylenebilir.

Okulda deneğin bağımsız tuvalet becerisini kazanması için baba, sınıf öğretmeni ve stajyer iki öğretmen ile gerçekleştirilen uygulamada birkaç hafta içinde denek okulda giriş katında yer alan tuvalete yönlendirildiğinde ve kapıya kadar getirildiğinde bağımsız şekilde tuvalet becerisini gerçekleştirdiği BDK oturumları içinde belirlenmiştir. Benzer şekilde stajyer iki öğretmen tarafından rahatsız edici bulunduğu ifade edilen yemek sonrası sesli şekilde geğirme ve cinsel organa dokunma davranışları azaltılmaya ve daha sempatik bir şekilde getirilmeye çalışılmasına fikir birliği ile karar verilmiş ve bunun için deneğe neden sonuç ilişkisi içerikli cümleler öğretildiğinde, deneğin uygun durumda kendiliğinden uygun şekilde bu cümlelerden yararlandığı BDK oturumları ile saptanmıştır. Denek sınıf içinde sesli şekilde geğirdiğinde “Börp yapılmaz çünkü, kızlar bundan hoşlanmaz ve benzer şekilde sınıf içinde cinsel organına dokunduğunda “Pipiye dokunulmaz çünkü, kızlar bundan hoşlanmaz” şeklinde kendini ifade ettiğinde stajyer öğretmenler bu davranışları, çok sempatik bulduklarını, daha önce itici ve korkutucu buldukları deneğe sarıldıklarını, öptüklerini ve aralarında sıcak bir ilişkinin geliştiğini araştırmacı ile gerçekleştirdikleri kişisel iletişim içinde paylaşmışlardır.

Geğirme ve cinsel organa dokunmaya bağlı problem davranışlarda olumlu gelişmelerin yanı sıra deneğin normal hayat akışı içinde kendiliğinden gerçekleşen genellemeler de önemlidir. Örneğin; anne araba kullanırken anne ile konuşulmaz cümlesi kendiliğinden ortaya çıktığında araştırmacı neden anne araba kullanırken anne ile konuşulmaz çünkü... diye açık uçlu soru sorduğunda, denek kaza olabilir diyerek cevap vermiştir. Benzer şekilde baba araba kullanırken babaya dokunulmaz cümlesi kendiliğinden ortaya çıktığında danışman neden baba araba kullanırken babaya dokunulmaz çünkü... diye açık uçlu soru sorduğunda, denek kaza olabilir diyerek cevap vermiştir.

Sınıf öğretmeni tarafından dile getirilen deneğin evinde kendi odasında ve kendi yatağında yatması gerektiği görüşü, ailenin evlerini değiştirmesi ile gerçekleştirilmiştir. Böylelikle denek bulunduğu okul ve ev ortamında daha bağımsız ve sınıf ortamında daha az rahatsız edici davranışlar sergileyen ve bunun aksine daha çok sempatik davranışlar sergileyen bir konuma geldiği BDK süreci içinde belirlenmiştir. Tüm bu olumlu davranış değişimlerinin araştırmanın amacı olan problem davranışların azalması ve iletişim/sosyal becerilerin gelişimine olumlu katkılarının olduğunu düşündürmektedir.

2.1.2.sayıli amaç olan “Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulaması görmeyen otizimli çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açmakta mıdır?” sorusunun cevabına ek olacak şekilde nitel sonuçlar şoyledir: BDK yöntemi kullanılarak müdahale edilen öğrencinin “kemiklerimiz” konulu akademik bir beceri ğretimi n çalışmasında $\frac{3}{4}$ oranında başarılı olduğundan, çocuğun kendi yatağında uyumaya başladığından, bağımsız tuvalet becerisi kazandığından, yemekten sonra geğirme davranışının ve cinsel organına dokunma davranışının azaldığından dolayı müdahalenin olumlu olduğu görüşü düşünülmektedir.

4.2. Aile, Sınıf ğretmeni ve Gönüllü Gözlemciler için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Uygulama Sonrası Aile/ğretmen İzleme Tarama Formu- ğretim sonrası danışmanlık sürecinin değerlendirilmesinde aile ve öğretmenden benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Aile/Öğretmen adı:

Uygulama Sonrası Aile/Öğretmen İzleme Tarama Formu

1. Davranış destek planının amaçları _____'in davranışlarını desteklemeye hizmet ediyor.
Kuvvetle katılıyorum kuvvetle
katılmıyorum
1 2 3 4 5
2. Davranış destek planının amaçları _____'in akademik becerilerini desteklemeye hizmet ediyor.
Kuvvetle katılıyorum kuvvetle
katılmıyorum
1 2 3 4 5
3. Takım çalışmasında ifade edilen öneriler yardımcı oldu.
Kuvvetle katılıyorum kuvvetle
katılmıyorum
1 2 3 4 5
4. Takım çalışmasında ifade edilen öneriler sınıf ortamında uygulanabilir gibiydi.
Kuvvetle katılıyorum kuvvetle
katılmıyorum
1 2 3 4 5
5. Takım çalışmasında ifade edilen önerileri sınıfta tutarlı ve sürekli şekilde uyguladım.
Kuvvetle katılıyorum kuvvetle
katılmıyorum
1 2 3 4 5
6. Davranış değiştirme teknikleri uygulanmaya başlandıktan sonra _____'in davranışlarında bir gelişme gördüm.
Kuvvetle katılıyorum kuvvetle
katılmıyorum

Hem sınıf öğretmeni hem de aile BDK içinde planlanan davranış destek planının ele alınan davranışlarda en yüksek seviyede olumlu sonuç verdiğini, benzer şekilde akademik becerilerin de desteklendiğini, takım çalışmasında ifade edilen önerilerin yardımcı olduğunu ve ilişkili ortamda uygulandığını belirtmişlerdir. Davranış değiştirme tekniklerinin uygulamaya konmasından sonra ise davranışlarda olumlu değişimlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak 1.2.2. Amacı ilişkili “Sınıf öğretmenin ve ailenin BDK uygulamasındaki görmeyen otizmli çocuğun uygun olmayan

davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine ve genellemesine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olacak şekilde hem öğretmen hem de aile olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Bilgi Verici Sunu Örneği, uygulamadan önce ve sonra aile ve sınıf öğretmeni ile ayrı ayrı paylaşılmış ve Ek. 8-Ek. 9 da yer alan formlar ile bilgi verici sunu üzerinden çeşitli veriler toplanmıştır. İlişkili bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Aile Değerlendirme Formu (Uygulama Öncesi/Sonrası)- Görsel Sunuları Öncesinde ve Sonrasında Yeterlilik

Aileden elde edilen görsel sunu öncesi bulgular:

AİLE DEĞERLENDİRME FORMU (Uygulama Öncesi)

Lütfen aşağıdaki soruları 5 li puanlama sistemine göre işaretleyerek cevaplayınız.

Ötizm spektrum bozukluğu ile ilgili kendinizi ne kadar bilgili buluyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç bilgili bulmuyorum. Çok fazla bilgili buluyorum.

Geçtiğimiz son ay içinde ebeveyn olarak ne kadar stres yüklediğinizi düşünüyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç stresli değildim. Çok fazla stresliydim.

Çocuğunuzun zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç güvenmiyorum. Anne Baba Çok fazla güveniyorum.

Geçtiğimiz son ay çocuğunuzun davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?

1 2 3 4 5

Hiç zor değildi. Baba Anne Çok zordu.

Bir ebeveyn olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç desteğe ihtiyacım yok. Çok fazla desteğe ihtiyacım var.

5li puanlama sistemine göre kendilerini (2 seviyesinde) OSB hakkında az bilgili bulan anne ve baba son ay içinde fazlaca stres yüklediği ve çocuklarının zor davranışları ile baş etmede annenin 2, babanın ise 4 seviyesinde kendine güvendiğini ortaya

koymaktadır. Son ay içinde çocuğun davranışlarını yönlendirmenin baba için bir miktar zor olduğu anne için daha zor olduğu ve (4 seviyesinde) fazlaca desteye ihtiyaç duyduklarını paylaşmışlardır.

Aileden elde edilen görsel sunu sonrası bulgular ve yorumlar:

AİLE DEĞERLENDİRME FORMU (Uygulama Sonrası)

Lütfen aşağıdaki soruları 5 li puanlama sistemine göre işaretleyerek cevaplayınız.

Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili kendinizi ne kadar bilgili buluyorsunuz?
1 2 3 4 5
Hiç bilgili bulmuyorum. Çok fazla bilgili buluyorum.

Geçtiğimiz son ay içinde ebeveyn olarak ne kadar stres yüklediğinizi düşünüyorsunuz?
1 2 3 4 5
Hiç stresi değildim. Çok fazla stresliydim.

Çocuğunuzun zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?
1 2 3 4 5
Hiç güvenmiyorum. Çok fazla güveniyorum.

Geçtiğimiz son ay çocuğunuzun davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?
1 2 3 4 5
Hiç zor değildi. Çok zordu.

Bir ebeveyn olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?
1 2 3 4 5
Hiç desteğe ihtiyacım yok. Çok fazla desteğe ihtiyacım var.

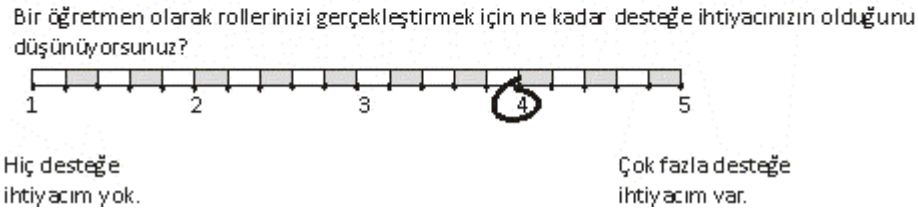
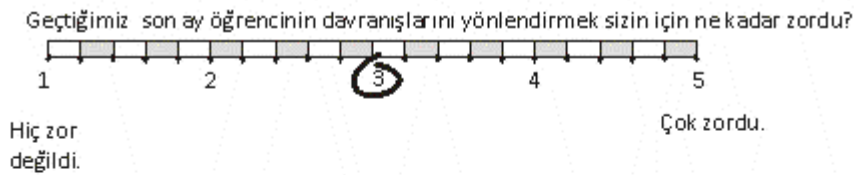
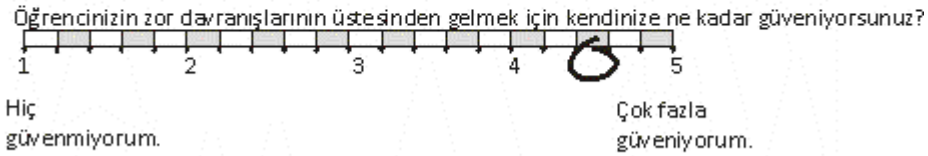
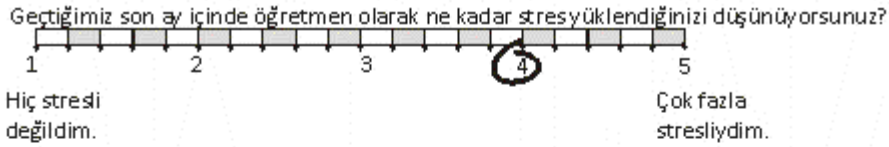
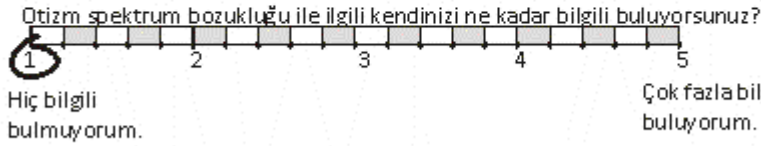
Görsel sunu sonrasında ise anne ve baba (4,5 seviyesinde) OSB ye sahip çocukların zayıf ve kuvvetli alanlarını da içeren bilgilendirme ile kendilerini oldukça bilgili bulduklarını ifade etmişlerdir. 4 seviyesinde olan stresin görsel sunu sonrasında 2 seviyesine gerilediği ve ailenin 4,5 seviyesinde çocuklarının zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendilerine güvendikleri görülmektedir. Bu bulguya eşlik eder şekilde anne ve baba çocuklarının davranışlarını yönlendirmekte 1,5 seviyesinde (az) zorlandıklarını açıklamışlardır. Ebeveyn olarak sunu öncesinde 4 seviyesinde gerçekleşen desteğe ihtiyaç gösterme durumunun 2 seviyesine gerilediği görülmektedir. Görsel sunu öncesi ve sonrasında “Aile değerlendirme formu ile elde edilen bulgular ışığında ailenin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının içinde yer alan OSB ye sahip çocuklar hakkındaki

“görsel sunu” formatında uygulanan bilgilendirici sunuların, çocuklarının zayıf ve kuvvetli alanlarını daha iyi tanımalarına ve çocuklarının davranışlarını yönlendirmede kendilerine daha çok güvenmelerine yardımcı olmuş görüşü ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerden elde edilen görsel sunu öncesi bulgular ve yorumlar:

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU (Uygulama Öncesi)

Lütfen aşağıdaki soruları 5 li puanlama sistemine göre işaretleyerek cevaplayınız.



5li puanlama sistemine göre kendisini (1 seviyesinde) OSB hakkında hiç bilgili bulmayan öğretmen, son ay içinde fazlaca stres yüklendiğini ve öğrencisinin zor

davranışları ile baş etmede 4,5 seviyesinde kendine güvendiğini ortaya koymaktadır. Son ay içinde öğrencinin davranışlarını yönlendirmenin 3 seviyesinde zor olduğu ve (4 seviyesinde) fazlaca desteğe ihtiyaç duyduğu öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen görsel sunu sonrası bulgular:

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU (Uygulama Sonrası)

Lütfen aşağıdaki sorular 5 li puanlama sistemine göre işaretleyerek cevaplayınız.

Ötizm spektrum bozukluğu ile ilgili kendinizi ne kadar bilgili buluyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç bilgili bulmuyorum. Çok fazla bilgili buluyorum.

Geçtiğimiz son ay içinde öğretmen olarak ne kadar stres yüklediğinizi düşünüyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç stresi değildim. Çok fazla stresliydim.

Öğrencinizin zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç güvenmiyorum. Çok fazla güveniyorum.

Geçtiğimiz son ay öğrencinin davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu?

1 2 3 4 5

Hiç zor değildi. Çok zordu.

Bir öğretmen olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?

1 2 3 4 5

Hiç desteğe ihtiyacım yok. Çok fazla desteğe ihtiyacım var.

Görsel sunu sonrasında ise öğretmen (4 seviyesinde) OSB ye sahip öğrencisinin zayıf ve kuvvetli alanlarını da içeren bilgilendirme ile kendini oldukça bilgili bulduğunu ifade

etmiştir. 4 seviyesinde olan stresin görsel sunu sonrasında 1 seviyesine gerilediği ve öğretmenin 5 seviyesinde öğrencisinin zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendine güvendiği görülmektedir. Bu bulguya eşlik eder şekilde öğretmen öğrencisinin davranışlarını yönlendirmekte hiç zorlanmadığını açıklamıştır. Öğretmen olarak sunu öncesinde 4 seviyesinde gerçekleşen desteğe ihtiyaç gösterme durumunun 2 seviyesine gerilediği görülmektedir. Görsel sunu öncesi ve sonrasında “Öğretmen değerlendirme formu ile elde edilen bulgular ışığında öğretmenin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının içinde yer alan OSB ye sahip çocuklar hakkındaki “görsel sunu” formatında uygulanan bilgilendirici sunuların öğrencisinin zayıf ve kuvvetli alanlarını daha iyi tanımasına ve öğrencisinin davranışlarını yönlendirmede kendisine daha çok güvenmesine yardımcı olmuş izlenimi uyandırdığını söylemek mümkündür.

1.2.3. Amacı ilişkili “Sınıf öğretmenin ve ailenin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının içinde yer alan OSB ye sahip çocuklar hakkındaki yansı formatında uygulanan bilgilendirici sunular, çocuğun zayıf ve kuvvetli alanlarını daha iyi tanımasını ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olacak şekilde hem öğretmen hem de aile olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği- öğretim sonrası sosyal geçerlilik soruları değerlendirilmiştir.

Aile/Öğretmen Sosyal Geçerlik Soruları

İsim: _____ Tarih: _____

- Lütfen her soru için verilen çizgi üzerinde uygun sayıyı yazınız.
1. Aldığınız eğitimin niteliğini değerlendirip hangi puanı verirsiniz?
1 (zayıf) - 4 (mükemmel) __4__
 2. İstedığınızı ya da beklediğiniz eğitimi alabiliyor musunuz?
1 (kesinlikle hayır) - 4 (kesinlikle evet) __4__
 3. Aldığınız eğitim otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ve ebeveynlerle çalışırken ihtiyaçlarınızı karşıladı mı?
1 (hiç bir ihtiyacım karşılanmadı) - 4 (neredeyse tüm ihtiyaçların karşılandı) __4__
 4. Programı diğer eğitimcilere ve profesyonellere tavsiye eder misiniz?
1 (kesinlikle hayır) - 4 (kesinlikle evet) __4__
 5. Aldığınız eğitim miktarı ve eğitim sonrasında aldığınız danışmanlık hizmeti sizin için ne kadar doyumluydu?
1 (az miktarda doyumlu) - 4 (çok doyumlu) __4__
 6. Bu program içinde karşılaştığımız ve birlikte uygulama yaptığımız bireylerle daha etkili bir şekilde etkileşime geçmenize neden oldu mu?
1 (hayır, her şeyi daha da kötü yaptı) - 4 (evet, oldukça yardımcı oldu) __4__
 7. Eğer benzer bir eğitim programı öğretmen arkadaşlarınıza veriliyorsa, katılımınızı önerir miydiniz?
1 (kesinlikle hayır) - 4 (kesinlikle evet) __4__
 8. Lütfen eğitimle ilişkili genel yorumlarınızı belirtiniz

Aile ve sınıf öğretmeni BDK içinde yer alan eğitim sürecinin niteliğinin mükemmel olduğunu, beklentilerini ve ihtiyaçlarını tamamen karşıladığını, programı diğer eğitimci ve profesyonellere kesinlikle tavsiye edebileceklerini, danışmanlık hizmetinin çok doyumlu olduğunu, program içinde birlikte uygulama yapılan bireylerle etkili bir şekilde etkileşime geçebildiklerini açıklamışlardır. Benzer programa katılımını öğretmen arkadaşlarına kesinlikle önerebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak ailenin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının sosyal geçerliliği ve uygulanabilirliği hakkında yüksek seviyede olumlu yaklaşımı olduğu izlenimi elde edilmektedir. Aynı şekilde sınıf öğretmenin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının sosyal geçerliliği ve uygulanabilirliği hakkında yüksek seviyede olumlu yaklaşımı olduğu izlenimi elde etmek mümkündür.

Bu sonuçlardan yola çıkarak 1.2.4. amacı ilişkili “Sınıf öğretmenine ve aileye göre birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının sosyal geçerliliği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt olacak şekilde hem öğretmen hem de aile olumlu görüşlerini bildirmişlerdir.

“Uygulama Sonrası Aile/Öğretmen İzleme Tarama Formu” ve “Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği” formlarından benzer sonuçların elde edilmesi üzerine,

müdahale sürecine dolaylı şekilde şahit olan gönüllü gözlemcilerden yararlanılmış ve “Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği-Gönüllü Gözlemciler Formu” oluşturulmuştur. Form ile ilişkili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği-Gönüllü Gözlemciler Formu

İç gözlemciler ile gerçekleştirilen sosyal geçerlilik çalışması aile ve sınıf öğretmeninin görüşlerini destekler nitelik taşımaktadır. Buna ek olarak danışman için ve BDK için geliştirilen veri toplama araçlarından elde edilen bulgular araştırmanın planlandığı gibi yapıldığını ortaya koyduğundan araştırmanın niteliğini artırır şeklindedir.

Bağımsız Dış Gözlemcilerin Sosyal Geçerlilik Soruları	Gözlemci-1	Gözlemci-2	Gözlemci-3
1. Ailenin çocuklarının davranışları ile ilgilenme yönteminden hoşlandım.	+	+	+
2. Ailenin çocukları ile etkileşim kurma metodu çocuğu etkileşimi üzerinde kalıcı bir gelişmeye neden olacaktır.	+	+	+
3. Ailenin çocuk ile etkileşim metodu çocuğun davranışlarını hedef almaktadır.	+	+	+
4. Ailenin çocuk ile etkileşim metodu kabul edilebilir bir uygulamadır.	+	+	+
5. Ailenin çocuk ile etkileşim metodu zaman ve enerji harcamaya değer.	+	+	+
6. Müdahale, görme ve OSB ye sahip çocukları olan pek çok ailenin seçebileceği bir metodu içermektedir.	+	+	+

7. Görme ve OSB'ye sahip çocuğun ailesi ile iyi bir etkileşimi vardır.	+	+	+
8. Görme ve OSB'ye sahip çocuk sıklıkla uygun olmayan davranışlar (öfke nöbeti, bağırma, ağlama, vurma vb.) sergilemektedir.	-	-	-
9. Görme ve OSB'ye sahip çocuk sıklıkla uygun davranışlar (yönerge alma, gülümseme vb.) sergilemektedir.	+	+	+
10. Görme ve OSB'ye sahip çocuk mutlu görünüyor.	+	+	+
11. Görme ve OSB'ye sahip çocuğun davranışları diğer yaşlıları ile benzer özelliklere sahip.	+	+	+
12. Aile çocuğunun iletişimi başlatma çabası/iletişim ipuçlarına karşı oldukça hassas.	+	+	+
13. Aile çocuklarının davranışlarına ipucu ile dönüt veriyor.	+	+	+
14. Ailenin çocuğa verdiği dönütler uygun ve davranışın yoğunluğu ile uyumlu.	+	+	+
15. Aile çocuğuna insancıl davranıyor.	+	+	+
16. Çocuk huzursuzluk yaşıyor görünüyor.	-	-	-

17. Çocuk ailesi ile anlamlı şekilde iletişim kuruyor.	+	+	+
18. Genel olarak aile-çocuk etkileşimi olumlu gözüküyor.	+	+	+

Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde denek ile aynı anda ders alan gözlemci velilerden elde edilen sosyal geçerlik-müdahale etkililiği bulguları şöyledir: her üç gözlemci ailenin çocuklarının davranışları ile ilgilenme yönteminden hoşlandıklarını, ailenin çocukları ile etkileşim kurma metodunun çocuğu etkileşimi üzerinde kalıcı bir gelişmeye neden olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Gönüllü gözlemciler ailenin çocuk ile etkileşim metodunun çocuğun davranışlarını hedef aldığını ve ailenin çocuk ile etkileşim metodunun kabul edilebilir bir uygulama olduğunu paylaşmışlardır. Ailenin çocuk ile etkileşim metodunun zaman ve enerji harcamaya değer olduğunu, müdahalenin, görme ve OSB ye sahip çocukları olan pek çok ailenin seçebileceği bir metodu içerdiğini paylaşmışlardır. Görme ve OSB'ye sahip çocuğun ailesi ile iyi bir etkileşimi olduğunu belirterek görme ve OSB'ye sahip çocuğun sıklıkla uygun olmayan davranışlar (öfke nöbeti, bağırma, ağlama, vurma vb.) sergilemediğini ifade etmişlerdir. Görme ve OSB'ye sahip çocuk sıklıkla uygun davranışlar (yönerge alma, gülümseme vb.) sergilediğini ve çocuğun mutlu görüldüğünü gözlemlemişlerdir. Görme ve OSB'ye sahip çocuğun davranışları diğer yaşlıları ile benzer özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular BDK süreci içinde yönlendirilen ailenin çocuğa olumlu ve insancıl yaklaşımlar sergilediği, çocuğun ise ailesi ile olumlu ve anlamlı iletişim sergilediği izlenimini uyandırmaktadır. Bu nedenle gözlemciler göre BDK uygulaması görme yetersizliği olan çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açtığı izlenimini destekler gözükmektedir. Bulgular aynı zamanda ailenin de olumlu yaklaşımlar içinde olduğu izlenimini ortaya koymaktadır.

4.3. Danışman için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular

Etkileşimin Analizi-Araştırmacı Danışmanın Kendini Gözlemlemesi

Etkileşimin analizi	Araştırmada ne şekilde ortaya çıktı?	Oluşup oluşmadığı +/-
a. Başlatma		+
b. Doğrulama/ onaylama		+
c. Cevaplar		+
d. Sıra alma-verme/dönüşümlü		+
e. Dikkat		+
f. Yoğunluğun kontrolü		+
g. Duygulu katılım		+
h. Bağımsız davranma		+

Araştırmacı danışman etkili iletişimin sağlanmasında kendini kontrol etmek için yararlandığı bu form ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Danışmanın uygulama sırasında başlatmadan yararlanması: Danışman başlatma sürecinde istediği yiyecekler arasından ve elinde tutmak istediği nesnelere arasından seçim yaptırmaya ilişkin olarak ipucu vererek uygulamaya giriş yapmıştır. Uygulama öncesinde “Sınıfımızda neler neler varmış?”, “Bu gün benden ne istiyorsun?” gibi ipuçları ile seçim yapma ve konuşmayı başlatma yolu açılmış ve o günkü yapılan seçimlere göre uygulama sırasında pekiştireçlere yer verilmiştir. Yiyecek pekiştireçleri arasında farklı türlerdeki pudingler ve çubuk krakerler nesne pekiştireçleri arasında ise plastikten yapılmış bazı oyuncaklar sayılabilir. Her uygulamanın başlangıcında gerçekleştirilen bu sürecin çocuk ile danışman arasındaki uyumun artırılmasına destek verdiği ilişkili literatürde de belirtilmektedir. Bir diğer basamak doğrulama ya da onaylamadır.

Danışmanın uygulama sırasında doğrulamadan/onaylamadan yararlanması: Doğrulama; başlatmanın net bir şekilde fark edildiğinin onaylanması şeklinde betimlendiğinden danışman bu sinyali/işareti ya da dokunmayı tekrarlayarak doğrulama/onaylama yapmış

olur. Örneğin; çocuğun portakal sıkma makinesine, saza, perküsyon aletlerine uygun şekilde tekrarlı dokunması gibi. Portakal suyu sıkma makinesi ile kapsamlı sağaltım programına geçilmeden önce elde edilen verilerden çocuğun onay vermediği açık şekilde gözlemlenebilmektedir. Bu sebeple sağaltım programının içine dokunmaya şekil verme izlenimi veren ek bir ön basamak eklenmiştir. Etkileşim analizindeki bir diğer basamak cevaptır.

Danışmanın uygulama sırasında cevaplama dan yararlanması: Örneğin, uygulama sonrasında cevaplar kendisine yönlendirilen çünkü ...ve kemiklerimiz konulu sorulara uygun şekilde cevap verme olarak ortaya çıkmıştır. Uzaylılar ile ilgili problem davranışın sağaltımında kullanılan çünkü... sorularının ön çalışmasında kullanılan 10 soruya cevap verme davranışındaki gelişim ortamlar arası çoklu yoklama grafiğinde sunulmuştur. Ek olarak genelleme çalışmalarında da cevap davranışının bağımsız olacak şekilde geliştiği ve bununla ilişkili öfke nöbeti ve eşlik eden bağırma ve tekmeleme hareketlerinin tamamen yok olduğunu söyleyebiliriz. Benzer olumlu sonuçlar şarkı formatı ile öğretilen kemiklerimiz konusu ile ilişkili soruların dörtte üçünün şarkı formunda olmadan doğru şekilde cevaplandırılmasında da elde edilmiştir. Etkileşim analizindeki bir diğer basamak sıra alma ve vermedir.

Danışmanın uygulama sırasında sıra alma ve vermeden yararlanması: Uygulama öncesinde sıra alma sınırlı şekilde ve yoğunlukla kendi istediği pekiştireçler üzerinden yürütülürken uygulama süreci sonrasında sıra alma çünkü...sorularının yanıtı, portakalları danışmandan alıp, yıkayıp tekrar danışmana verme, belirli bir ritimde çalınan darbuka, bendir gibi perküsyon aletlerini danışmandan alarak bir süre çalma ve tekrar farklı bir ritim için danışmana verme, kemiklerimiz şarkısının bir satırını danışman bir satırını çocuğun söylemesi ve kemiklerimiz ile ilgili sorulara cevap verme şeklinde ortaya çıkmıştır. Etkileşim analizindeki bir diğer basamak ise dikkattir.

Danışmanın uygulama sırasında dikkatten yararlanması: Dikkatle ilişkili olarak nesneye odaklanma öğretim sonrasında saz, perküsyon aletleri, portakal suyu sıkma makinesi ile gerçekleşmiştir. Çoklu yoklama grafiğinde görülen portakal sıkma talep edildiğinde yönergeye uyma davranışındaki artış çocuğun portakal sıkma becerisine odaklanarak beceriyi sonuna kadar odaklanarak gerçekleştirebildiğini ifade etmektedir. Çoklu yoklama grafiğinde görülen çocuktan saz ve perküsyon aletlerini çalması talep edildiğinde çocuğun

davranışsal sonuca ulaşacak şekilde giderek artan sürelerde müzik aleti çalması çocuğun odaklanmasının arttığını ifade etmektedir. Çoklu yoklama grafiğinde görülen iletişim içeriğindeki artış arka arkaya sorulan 10 çünkü... sorusuna çocuğun giderek artan şekilde cevap vermesi ile odaklanmanın arttığını ifade etmektedir. Nitel şekilde ifade edilen hayat bilgisi örnek çalışması içinde yer alan “kemiklerimiz konusu ile ilişkili arka arkaya sorulan sorulara giderek daha fazla doğru yanıt vermesi çocuğun odaklanmasındaki artışı ifade eder. Gerek “çünkü” soruları ilişkili gerekse hayat bilgisi sorularına cevap vermesi talep edildiğinde çocuğun danışmanı dinlemesi ve soruya cevap vermesi (danışmanın soru sorması)-(dinleme-cevap verme) şeklinde devam eden sıra alma becerisindeki artış yukarıda odaklanma ile aynı şekilde çoklu yoklama ve nitel açıklamalarda yerini almıştır. Etkileşim analizindeki bir diğer basamak ise yoğunluğun kontrolüdür:

Danışmanın uygulama sırasında yoğunluğun kontrolünden yararlanması: Soru-cevap şeklindeki uygulamalarda danışman etkileşimin yoğunluğunu kontrol etmek için oyun şeklinde ve hızlı bir tempoda danışmanın sorusu hemen arkasından çocuğun cevabı ve çocuğun pekiştirece ulaşması şeklinde şelale etkisi (birbirini takip eden) üzerinden sürdürülmüştür. Çocuk eğlenceli ve şelale etkisindeki süreç içinde öğretip öncesinde olduğu gibi gerginliğini sürdürmemiş böylelikle etkileşimin yoğunluğunu uygun şekilde yönlendirmeyi başarmıştır. Benzer şekilde ne kadar hızlı portakal suyu sıkarsa sürecin doğal pekiştireci olan portakal suyunu içme ödülüne daha hızlı kavuşacağından dolayı etkileşimin yoğunluğunu uygun şekilde ayarlayabilmiştir. Etkileşim analizindeki diğer bir basamak ise duygulu katılımdır.

Danışmanın uygulama sırasında duygulu katılımdan yararlanması: Duygulu katılım en yüksek seviyede “çünkü” sorularının genellemesinde ortaya çıkmıştır. Çocuk “börp yapılmaz çünkü kızlar bundan hoşlanmaz” cevabını verirken “hoşlanmaz” kelimesini uzatarak söyledikten sonra her defasından gülümser. Stajyer öğretmenlerle yapılan görüşmede bu çalışmadan sonra birlikte güldüklerini ve çok eğlendiklerini paylaşmışlardır. Benzer eğlenceli durum özel eğitim merkezinde danışman ile birlikte uygulama yaparken de yaşanmıştır. Çocuk ve danışman karşılıklı gülerken eğlenmişlerdir. Bir diğer duygulu katılım kulaklarımız şarkısını söylerken ve ilişkili sorulara yanıt verirken gerçekleşmiştir. Özellikle şarkının içindeki kafiyeli kelimeleri söylerken gülümsemeler ve hoş ses tonları ile cevap vermeler ortaya çıkmıştır. Etkileşim analizindeki diğer bir basamak ise bağımsız davranmadır.

Danışmanın uygulama sırasında bağımsız davranmadan yararlanması: Portakal sıkma makinesine dokunma, sazı çalma gibi uygulamaların başından sonuna kadar bağımsız olmasa da bu beceriler içinde bağımsız olduğu zaman dilimleri gözlemlenmiştir. Örneğin., portakal sıkmada portakalları bağımsız yıkaması ve bağımsız danışmana uzatması, sıkma kolunu bulduğunda bağımsız olarak çevirmesi, portakal kabuklarını tek tek çöp kutusuna atmasını sayabiliriz. Birkaç dakika boyunca sazın sapını uygun şekilde tutma, kendisine verilen ritmi perküsyon aletleri ile ritim çalabilme bunlar arasında belirtebiliriz. Ek olarak çocuğa yönlendirilen çünkü... sorularının tamamında bağımsız olmayı başarmıştır. Kemiklerimiz ile ilişkili sorularda ise $\frac{3}{4}$ oranında bağımsız cevap vermeyi gerçekleştirmiştir.

Bulgular müdahale sırasında danışmanın çocuk ile olan iletişiminin niteliğini önceden planladığı gibi kontrol altında tutarak gerçekleştirdiği ve bu nedenle uygulamanın iç geçerliliğinin olumlu şekilde etkilendiği izlenimi edinilmiştir. Ek olarak araştırmada etkileşimin analizinin ne şekilde ortaya çıktığı iki gözlemci tarafından da gözlemlenmiştir.

Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçleri İçinde Danışmanın Çocuğa Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması İç Geçerlilik Gözlemci Gözlem Formu (Etkileşimin analizi)

Etkileşimin analizi	1. gözlemci	2. gözlemci
	Oluşup oluşmadığı +/-	Oluşup oluşmadığı +/-
a. Başlatma	+	+
b. Doğrulama/ onaylama	+	+
c. Cevaplar	+	+
d. Sıra alma - verme/ dönüşümlü	+	+
e. Dikkat	+	+
f. Yoğunluğun kontrolü	+	+
g. Duygulu katılım	+	+
h. Bağımsız davranma	+	+

Gözlemcilerden elde edilen bulgular müdahale sırasında danışmanın çocuk ile olan iletişiminin niteliğini önceden planladığı gibi kontrol altında tutarak gerçekleştirdiği yönündedir. Bu veriler BDK uygulamanın iç geçerliliğini olumlu şekilde etkilediği izlenimi vermektedir.

4.4. BDK için Geliştirilen Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada iç geçerliliğin yüksek olması için gerçekleştirilen çeşitli uygulamalardan yararlanılmış ve ilişkili bulgular elde edilmiştir. BDK sürecinde danışmanın iletişimi önceden belirlenmiş kurallar içinde tutulduğu gibi araştırmada özel olarak belirlenen yöntem basamaklarının da tam olarak planlandığı gibi gerçekleştirilmesi, kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Ek olarak genel konsültasyon süreçlerinde kullanılan ve müdahalenin niteliğini kontrol altına alan önceden belirlenmiş ölçütlerden “Müdahale Kalitesi/ Araştırmanın RE-AIM Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi” formu ile yararlanılmış ve uygulamanın iç geçerliliği ve niteliğinin yüksek standartta olmasına çalışılmıştır. Her iki formdan elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Ek. 14-Kapsamlı Sağıaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi

BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirmesi		E	H
A. Danışman programlanan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programına sadık kaldı mı?		x	
Basamak 1 Danışman "Problem Belirleme Görüşmesi" ni gerçekleştirdi mi?		x	
Basamak 2 "Problem Analiz görüşmeleri" gerçekleştirilmiş midir?		x	
1. Aile ve araştırmacı olan danışman verileri değerlendirdi mi?			
2. Danışman ailenin hala hedef problemin önemli olduğunu düşünüp düşünmediği sorguladı mı?			
3. Aile ve araştırmacı olan danışman problemin çözümlenmesine yardımcı olacak değişkenleri belirledi mi?			
4. Araştırmacı olan danışman beceri hakkında bilgi sağladı mı? (Beceri: portakal sıkma çalışma kağıtları)			
5. Araştırmacı olan danışman beceri analizinde yer alan basamakları sundu mu?			
6. Araştırmacı olan danışman hedef becerinin süreçlerine model oldu mu?			
7. Aile üyesi beceriyi sunarken araştırmacı olan danışman çocuk rolünü üstlendi mi?			
8. Araştırmacı olan danışman her basamakta aile üyesine geri dönüt verdi mi?			
9. Aile üyesi süre sınırlı olduğu olmadan arka arkaya iki kez beceriyi % 90 doğru yaptığında aile öğretim süreci sonlandırıldı mı?			
10. Veri toplamaya devam edildi mi?		x	
Basamak 3 Planın Uygulanması (portakal sıkma)			
1. Aile üyesi beceri basamaklarını ve resimli öğretim süreci formunu okuduktan sonra uygulamaya başladı mı ve ilişkili verileri toplandı mı?			
2. Aile üyesi beceriyi ilişkili formlarda olduğu gibi, doğru şekilde uyguladı mı?			
Basamak 4 Sağıaltımın değerlendirilmesi (portakal suyu sıkma)		x	
1. Araştırmacı olan danışman ve aile uygulanan planın etkili olup olmadığını tartıştı mı? (Çocuk ve aile üyesi ile birlikte beceriyi gerçekleştirirken uyum içindeler miydi?)			
2. Araştırmacı olan danışman ve aile evde uygulanan sağıaltımın çocuğun davranışlarını değiştirip değiştirmediğini tartıştı mı? (Çocuğun problem davranışları azaldı mı?) Sağıaltımın değerlendirilmesinin takibi Grup Toplantısı/Ajanda formu (Ek D1) ile gerçekleştirilmiştir.			
Basamak 5 Araştırmacı olan danışman konsültasyon sürecinin içinde yer alan sağıaltımın değerlendirilmesi gerçekleştirildi mi?		x	
B. Ekolojik geçerliliğin (Lucyshyn ve diğ., 2007; Carr, Levin ve diğ., 1999) yüksek olması için danışman ileri sürülen önemli noktalara dikkat etti mi?		x	
1. Değerlendirme sürecinde danışman problem davranış gibi çocuğun içinde yaşadığı çevre de anlaşılmasına çalışıldı mı?			
2. Yaşam koşullarındaki değişime hassas olan dinamik değerlendirmeler geliştirildi mi?			
3. Ölçümler değişen hayat stilleri ve sonuçlarına göre esnek şekilde düzenlendi mi?			
4. Tüm hayatı kapsayan geniş bir bakış açısına adapte olarak uzun dönemli amaçları içine alan davranış değiştirme süreçlerini kapsayan sağıaltım stratejilerinin uzun süre uygulanabilir olmasına dikkat edildi mi?			
5. Danışmanın uyumlu bir etkileşimi teşvik ederek geliştirmek, kendisi ve öğrencinin karşılıklı olarak aralarındaki etkileşimi uyumlu hale getirebilmek için etkileşim analizinden yararlandı mı?			

Formdan elde edilen bulgular müdahalenin planlandığı gibi uygulamaya konduğu izlenimini yandırmaktadır.

Müdahale Kalitesi/ Araştırmanın RE-AIM Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın RE-AIM Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi		+/-
Ulaşma		+
Araştırmada yer alan uygun denek/katılımcı yüzdesi	Özel alt sınıfta toplam öğrenci sayısı 2dir. Okula devamının sürekli olduğu öğrencilerin tamamının araştırmaya dahil edilmesi planlanmıştır. Bununla birlikte okula devamsızlığı haftalar sürebilen 1 öğrenci araştırma dışında bırakılmıştır. Bu sebeple okula devam eden 1 öğrenci araştırmada denek olarak kullanılmıştır. Bu öğrenci ile ilişkili olarak araştırmanın tamamında destek verilen katılımcılar. Sınıf öğretmeni, anne ve babadır. %100	
Uygun denek/katılımcıların karakteristik özellikleri	Denek ile ilgili davranışsal ve iletişim özellikleri Ek A1, A2, A2 de yer almaktadır.	
Araştırma dışında bırakılan potansiyel katılımcı yüzdesi	0	
Fayda, etki		+
Davranışsal/ akademik sonuç ölçümleri	%100 oranında portakal sıkma, % 100 oranında müzik aleti ile ritim tutma ve % 100 oranında çalışılan neden sonuç ilişkilerini söyledikten sonra uzaylıların olmadığı bu nedenle bize zarar veremeyeceğini söyleme, neden cinsel organa dokunulmayacağını ve nerede dokunulabileceğini söyleme, iki oturum gibi çok kısa süreli hayat bilgisi dersinde yer alan “kemiklerimiz” konusu ile ilgili soruları $\frac{3}{4}$ oranında doğru yanıtlama, tuvalete bağımsız gitme ve sonuç olarak denekten akademik ve davranışsal bir talepte bulunulduğunda % 0 oranında problem davranış sergileme koşulu oluşmuştur.	
Hayat kalitesi ölçümleri	Aile ve araştırmacı ortak karar ile değerlendirmeyi gerçekleştirmişlerdir. 1. Görme ve OSB ye sahip çocuğun öğretmen, aile gibi onunla ilgili olan bireylerin görme ve OSB hakkında bilgisi çok iyi/iyi/orta/ zayıf/çok zayıf	

	<p>2. Yapılandırılmış eğitimin uygulanması</p> <p>çok iyi/iyi/orta/ zayıf/çok zayıf</p> <p>3. Müdahale için bireysel plan</p> <p>çok iyi/iyi/orta/ zayıf/çok zayıf</p> <p>4. Kapasite seviyesinde uğraşı</p> <p>çok iyi/iyi/orta/ zayıf/çok zayıf</p> <p>5. Genel hayat kalitesi</p> <p>çok iyi/iyi/orta/ zayıf/çok zayıf</p> <p>Hayat kalitesi ölçümleri 3 çok iyi ve 2 iyi şeklinde ifade edilen olumlu izlenimi bırakan ölçüt değerlerine sahiptir. Billsteadt, E., Gillberg, I., ve Gillberg, C. (2011) çalışmasından uyarlanmıştır.</p>	
Olumsuz sonuç gözlemleri	Yoktur	
Amaçlanmamış sonuç gözlemleri	Denek ritm çalışmalarını daha da geliştirerek ismi verilen ritmi model olmadan çalmaya başlamıştır. Daha önce dokunmayı reddettiği Brail çalışma kağıtları ile özel alt sınıfta ve Özel Eğitim Merkezinde dokunmaya başlamış ve 2 harfi ayırt eder duruma gelmiştir.	
Benimseme		+
Uygun ortam yüzdesi	<p>Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde, Mithat Enç Görme Engelliler İlköğretim okulunda ve ev ortamında gerçekleştirilmiştir.</p> <p>Öğrencinin ev ve içinde yaşadığı yakın çevresi düşünüldüğünde araştırma ev, okul ve özel eğitim alt sistemlerini içerdiğinden % 100 şeklinde ifade edilebilir.</p> <p>Konsültasyon programının tamamı düşünüldüğünde öğrencinin davranışları ev ortamında mutfak, yatak odası ve banyo şeklinde ifade edilebilirken, okul ortamında özel alt sınıf, tuvalet, yemekhane ve spor salonunu içermektedir. Okul bahçesi ve okul koridorlarından uygulama sürecinde</p>	

	yararlanılmamıştır. Bunun sebebi okul bahçesi ve koridorlarda uygun olmayan davranışların ortaya çıkmamasıdır.	
Uygun ortam özellikleri	Deneğin içinde bulunduğu Ankara'da yer alan tüm yakın sistemler	
Potansiyel uygulamacı yüzdesi Ör; özel eğitimci, danışman	Anne, Türkçe öğretmeni; baba, fizik öğretmeni; sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni; destek uygulamacı, psikologdur.	
Uygulamacı özellikleri	Eğitim bilimleri çıkışlı olmadığından özel eğitimde ön yeterlilik derslerini tamamladıktan sonra lisansüstü çalışmalarına özel eğitim bölümünde devam eden ve psikolojik danışmanlık bölümünde de 2 yıllık lisansüstü derslerin tamamından geçer not almış ve Gül Yaprak Özel Eğitim Merkezinde 10 sene birebir özel eğitim uygulamaları gerçekleştirmiştir.	
Araştırmacı tarafından uygulama dışında bırakılan ortam yüzdesi	0	
Yürütme		+
Denek/katılımcı ile paylaşılan farklı müdahale içeriği ile araştırmanın kapsamının genişletilmesi	Çocuğu merkeze alan ve sistem/ekolojik yaklaşımdan, olumlu davranış değiştirme siteminden, davranış değiştirme süreçlerinde yol gösterici özellik taşıyan fonksiyonel analiz ve dinamik değerlendirmeden, sabit bekleme süreli öğretim sürecinden oluşan kapsamlı müdahale uygulamalarından yararlanılmıştır.	
Müdahalenin uygulamaya konmasında gerekli olan kaynaklar (zaman ya da maliyet)	Araştırma 3 yıllık bir süreci içermektedir.	
Süreklilik		+
Her araştırmanın en	Araştırmanın süreklilik çalışması bir yıldır.	

az 6 ay süreklilik çalışması yapılmalıdır.		
En uzun süreli süreklilik değerlendirmesinde yıpranma hızı	Bir yıl süresince gerçekleştirilen süreklilik çalışmalarında karşılaşılan yıpranma çocuğun sahip olduğu sazın uzun süre akordunun yapılması için tamir atölyesinde kalması oluşturmuştur. Bu süre içinde çocuk ritim çalgıları üzerinde yoğunlaşmıştır. Sabit bekleme süreli akademik çalışmalarda monotonlukla gelen bir yıpranmaya rastlanmıştır.	
Yıpranma üzerindeki etkilerin değerlendirilmesinde analize herhangi bir müdahale girişimi	Müdahale girişimi tamir atölyesindeki akor çalışmasının hızlanması ve sabit bekleme süreli akademik çalışmanın farklı hayat bilgisi, sosyal bilgisi gibi konularda genişletilmesi şeklinde araştırmanın bitiminden sonra girişimde bulunulmuştur.	
Araştırma sonlandırıldıktan sonra müdahaleye devam edilip edilmediği	Araştırmadan sonra müzik çalışmalarına, evde portakal sıkma çalışmalarına, sabit bekleme süreli akademik çalışmalara ve beklenmedik şekilde ortaya çıkan dokunma davranışındaki hassasiyetin azalmasını takiben Brail okuma çalışmaları ile müdahaleye devam edilmiştir.	

Bulgular konsültasyon çalışmasında olması gereken genel uygulamalar ele alındığında müdahalenin ölçütlere uygun şekilde yapıldığı izlenimini vermektedir. Danışman ve BDK için geliştirilen formlardan yola çıkarak elde edilen bulguların, BDK uygulaması görme yetersizliği olan çocuğun uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesine, genellemesine ve sürdürmesine yol açmakta mıdır? Amaç sorusuna verilen cevabı araştırmada tek bir denekten yararlanılmasına karşın iç geçerliliğin yüksek tutulmaya çalışılması ile olumlu yönde desteklediği izlenimi elde edilmektedir.

4.4.1. BDK sürecinde iç geçerlilik ve sosyal geçerlilik ile ilişkili yorumlar

Sosyal Geçerlik Soruları ile sınıf öğretmeni aldığı eğitimin niteliğini mükemmel bulduğunu, kesinlikle istediği ve beklediği eğitimi aldığını, aldığı eğitimin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ve ebeveynlerle çalışırken ihtiyaçlarını yüksek seviyede karşıladığını, programı diğer eğitimcilere ve profesyonellere kesinlikle tavsiye edebileceğini, aldığı eğitim miktar ve eğitim sonrasında aldığı danışmanlık hizmetinin çok doyumlu olduğunu, program içinde karşılaştığı ve birlikte uygulama yaptığı bireylerle daha etkili bir şekilde etkileşime geçebildiğini, benzer bir eğitim programını öğretmen arkadaşına önereceğini paylaşmıştır. İlişkili bulgulardan yola çıkıldığında BDK müdahalesinin sınıf öğretmeni için iç geçerliliğinin ve ailenin müdahale doyumunun yüksek olduğu saptanmıştır.

Aile; olumlu davranış destek planının da içinde yer aldığı konsültasyon yaklaşımının amaçlarının çocuğun davranışlarını kapsadığını, olumlu davranış destek planının da içinde yer aldığı konsültasyon yaklaşımının amaçlarının çocuğun akademik becerileri ile ilişkili düşüncelerini karşıladığını, takım çalışmasında ifade edilen önerilerin yardımcı olduğu, takım çalışmasında ifade edilen önerilerin evde uygulanabilir olduğunu, takım çalışmasında ifade edilen önerileri tutarlı ve sürekli şekilde evde uyguladıklarını, davranış değiştirme teknikleri uygulanmaya başladıktan sonra çocuğun davranışlarında bir gelişme gördüklerini, davranış değiştirme teknikleri uygulanmaya başladıktan sonra çocuğun akademik becerilerinde bir gelişme gördüklerini, düşüncelerine ve katkılarına takım içinde saygı duyulduğunu ve faydalı olduğunu hissettiklerini paylaşmıştır.

Ana-baba Sosyal Geçerlik Soruları B ile ilgili yorumlar şöyledir:

Aile aldığı eğitimin niteliğini mükemmel bulduğunu, kesinlikle istediği ve beklediği eğitimi aldığını, aldığı eğitimin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ve öğretmeni ile çalışırken ihtiyaçlarını yüksek seviyede karşıladığını, programı diğer ailelere kesinlikle tavsiye edebileceğini, aldığı eğitim miktar ve eğitim sonrasında aldığı danışmanlık hizmetinin çok doyumlu olduğunu, program içinde karşılaştığı ve birlikte uygulama yaptığı bireylerle daha etkili bir şekilde etkileşime geçebildiğini, benzer bir eğitim programını diğer ailelere önereceğini paylaşmıştır. İlişkili bulgulardan yola çıkıldığında BDK müdahalesinin aile için iç geçerliliğinin ve ailenin müdahale doyumunun yüksek olduğu saptanmıştır.

İç geçerliliği desteklemek için gerçekleştirilen “Çocuğa Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması Gözlem Formu (Etkileşimin analizi)” formundan elde edilen bulgu yorumları şöyledir:

Genel olarak ele alındığında etkileşimde dikkat edilmesi gereken her sekiz basamak danışman tarafından ele alınmış ve uygulama sırasında kullanılmıştır. Böylelikle danışman uyumlu bir etkileşimi teşvik ederek geliştirmek, kendisi ve öğrencinin karşılıklı olarak aralarındaki etkileşimi uyumlu hale getirebilmek için denek öğrencinin bireysel işaret ve vücut dilini fark etmek ve davranışlarına ayak uydurmak için çaba sarf etmiş ve etkileşimin içeriğini uyarlarken özen göstermiştir. Örneğin; mümkün olduğunca sekiz basamağın birden sağlanabilmesi için öğrencinin sevdiği konulardan iletişimi başlatmayı ve bu konuları sürdürerek öğretim uygulamasını sürdürmeyi tercih etmiştir. Bunlar konular arasında pekiştireçlerin belirlenerek arasından seçim yapılması, denek öğrencinin sevdiği şarkılardan başlayarak boş zaman değerlendirme etkinliklerinin yapılması ve denek öğrencinin sevdiği söz kalıplarından yararlanılmasını sayabiliriz. Adı geçen sekiz basamağın kümülatif etkisi uygulama süreci boyunca denek öğrencinin olumlu etkileşim atmosferi içinde kalmasını sağlamış ve on sorunun arka arkaya sorularak cevap vermesi talep edildiğinde öfke tırmanması ve bunun sonucunda öfke nöbeti geçirme tüm öğretim süreci ve sonrasında yer alan genelleme çalışmalarında rastlanmadığına davranışlar arası çoklu yoklama deseni grafiğinde bulgular bölümünde yer verilmiştir.

4.5. İlişkili Bulgulardan Yola Çıkılarak Gerçekleştirilen Yorumlar

İlişkili verilerden yola çıkıldığında araştırma, konsültasyon müdahalenin nitel kriterlerine uyduğu izlenimini vermektedir. En geniş açıdan ele alındığında çalışmanın birden fazla yetersizliği olan çocuklarda konsültasyon çalışmalarının etkililiğinin araştırıldığı ifade edilebilir. Her ne kadar çalışmanın dış geçerliliği bir denek üzerinden yapıldığı için sınırlılık taşısa da araştırmanın süreç ve sonuçları davranışın analizinde ve olumlu sağaltım stratejilerinin geliştirilmesinde önemli bir yol gösterici olduğu izlenimini bırakmaktadır. Bu olumlu sonuçlar konsültasyon uygulama modeli inceleme makalelerinde, meta-analiz çalışmalarında ve olgu çalışmalarında yüksek seviyede empirik destek alan yaklaşımlar arasında yerini alan araştırmalarla da uyum içindedir (Bramlett ve Murphy, 1998; Kratochwill, Elliott, ve Busse, 1995; MacLeod, Jones, Somers ve Harvey, 2001; Medway ve Updyke, 1985; Sheridan, Welch ve Orme, 1996; Wilkinson, 1997, 2003).

Araştırma sonuçları görmeyen otizme sahip çocukların konsültasyon süreçleri için bir dizi göz önünde bulundurulması gereken faktörü ortaya koymaktadır. İlk olarak süreç işlevsel ilişkiler altında incelenerek elde edilen verilerin ışığında sağaltım stratejileri geliştirilmiş ve özel uyaran kontrolleri (Touchette, MacDonald, ve Langer, 1985), aynı zamanda pekiştiricilerin (ör., Carr ve Durand, 1985; Iwata, Dorsey, Slifer, Baumann ve Richman, 1982) içinde bulunduğu uygulamalardan yararlanmış olmasıdır.

Uygulamadaki diğer bir önemli nokta ise hipotezin geliştirilmesinde sadece tek tür veri toplama araçlarından yararlanarak açıklamanın “kaçınma” şeklinde yapılmayıp davranışın hem doğal ortamında doğrudan ve dolaylı olacak şekilde gözlemlenip ardı sıra yapılandırılmış ortamda aynı davranışla ilişkili işlevsel analizleri gerçekleştirerek farklı ortamlardan farklı yöntem ve bireyler kullanılarak alınan verilerin toplam analizinden sonra hipotezin oluşturulmasıdır. Çoklu veriler ışığında belirlenen hipotezin var olan durumu gerçekçi şekilde yansıtacağı düşünülmektedir (Repp, Felce ve Barton, 1988). Ek olarak sistemin getirdiği esnek yapı ilk uygulama verilerinden elde edilen verilerin ışığında öğretim planında ola gelen aksaklıklara kısa sürede müdahale etme şansı tanıdığından zaman ve emek kayıplarının önüne geçilmesi de mümkün olabilmiştir.

Sistemin esnek olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri de yarım dönem ya da tüm dönemi içine alan zaman dilimlerinde ortaya çıkan yeni oluşların ele alınmasını sağlayan yapıyı ortaya koyan eşzamanlı olmayan gecikmiş çoklu yoklama desenidir. Eşzamanlı olmayan gecikmiş çoklu yoklama deseninde süreç ilk başlama verileri ve belki sağaltım,

(bir davranış için) başladığında ve ardından gelen davranışların başlama verilerinin toplanmasının gecikmiş olacak şekilde toplanması ile gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde olası ortaya çıkabilecek olan problem davranışlara anında müdahale olası hale gelmiştir. Bu sebeple araştırmada amaçlar önceden belirlenmemiş müdahale süreci içinde tamamen aile ve sınıf öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Müdahalelerden hemen önce danışanlara (sınıf öğretmeni ve aile) hala aynı fikirde olup olmadıkları ve birlikte belirlenen problem davranışların sürüp sürmediği ve öneminin devam edip etmediği kontrol altında tutulmuştur.

Değerlendirme aşamasında ekolojik yaklaşımın esnekliği birbirinden farklı temellerden yola çıkan çeşitli ölçümlene ve değerlendirme yaklaşımlarının gerektiğinde bir arada kullanılmasına olanak tanımış ve tüm uygulama sürecinin verimli geçmesini desteklemiştir.

Çoklu verilerle değerlendirme yapmanın avantajlarının yanı sıra getirdiği bir dezavantaj da sürecin karmaşıklığından dolayı daha uzun zaman ve emek alması olarak ifade edilmekle birlikte uygulanacak değerlendirme ölçü araç ve teknikleri elde hazır olduğunda, sürecin neredeyse otomatik olarak kendiliğinden işlediği fark edilmiştir. İşlevsel analizi daha önce hiç uygulamamış destek öğretmen (psikolog) bir kez izledikten sonra süreci büyük bir kolaylıkla uygulayabilmiştir. Bu veri konsültasyon süreçlerinin okullarda konunun uzmanı olmayan öğretmenler ve psikolojik rehber ve danışmanlar tarafından da kolaylıkla uygulanabileceği izlenimini verdiği için oldukça umut vericidir. Uzman olmayan bireylerin de konsültasyon süreci içinde var olan çeşitli değerlendirmeleri daha kolay gerçekleştirebilmeleri için özel eğitimciler tarafından kullanılan formlar çalışma öncesinde ön uygulama şeklinde gerçekleştirilerek öğretmen olmayan ev hanımları ile yapılan çalışmada formların daha açıklayıcı olması ve kullanımının daha kolay olmasına gayret edilmiştir. Örneğin; davranışın nerede, ne zaman, kiminle, hangi durumda oluştuğunu kaydetmekte kullanılan ABC kayıt formu olası tüm seçeneklerin sayı verilerek ifade edildiği bir şekilde dönüştürülmüş ve neredeyse tüm form sadece sayı yazılarak kolaylıkla doldurulabilir hale getirilmiştir.

Elde edilen veriler görme yetersizliği ve OSB gibi birden fazla yetersizliklerde birleştirilmiş davranışsal konsültasyon çerçevesinde ekolojik ve olumlu davranış değiştirme bakış açısına sahip çoklu sağaltım uygulamalarının kabul edilir, etkili ve

uygulanabilir bir metot olduğu doğrudur. Silberman, (1997) üç takım türünden bahsetmektedir. Bu takımlar çoklu disiplinli takım, disiplinler içi takım ve disiplinler arası takımdır. Takımlar arasında görme ve ek yetersizliğe sahip olan çocuklar için vurgulanarak önerilen ve en olumlu sonuçların alındığı tür disiplinler arası takımın olduğu Silberman tarafından belirtilmektedir. Bu seçimi destekler nitelikte alan yazında çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Orelve ve Sobsey, 1996; Rainforth ve York-Barr, 1997). Disiplinler arası takımda terapistler ve özel bilgi ve deneyime sahip uzmanlar ayrı terapi odası yerine çocuğun sınıfı ve çocuğun içinde bulunduğu doğal ortamların içinde doğrudan hizmet verirler. Silberman aynı zamanda süreç içinde uzman eğitimci ya da terapistin doğrudan verdiği hizmetin ilişkili hizmeti sunan profesyonelle basamaklı bir şekilde aktararak daha az doğrudan hizmet verebileceğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Holbrook ve Koenig takım çalışmasının önemini altını çizmektedir (Holbrook ve Koenig, 2000). Görme ve ek yetersizliği olan çocukların kendilerine özgü bireysel eğitim programlarının oluşturulmasının ve uygulanmasının farklı alanlarda uzmanlık gerektirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu öğrencilerin birbirinden farklı öğrenim gereksinimlerini tek bir alandaki profesyonelin karşılayamayacağını açık şekilde ifade etmektedir. Aynı zamanda çocuğun ek yetersizliğinin türüne göre bağımsız hareketi iş uğraşı fizyoterapisti, psikolog ya da konuşma terapisti, özel eğitimciler gibi davranış sağaltım uzmanlarının farklı alanlarda destek vermelerinin önemi vurgulanmaktadır.

Silberman ve Koenig gibi araştırmacıların öngördüğü disiplinler arası yaklaşımın başarısı uygulamayı gerçekleştiren danışmanın özel eğitim disiplinine ek olarak psikolojik ve rehberlik alanındaki lisans üstü programındaki dersleri alarak tamamından geçer not aldığını ve biyoloji alanında lisans üstü programını tamamlayarak doktora programındaki derslerin tamamından geçtiğini ve aynı zamanda konsültasyon grubunu oluşturan üyelerden sınıf öğretmeninin özel eğitim uzmanı, babanın fizik öğretmeni ve annenin Türkçe öğretmeni olduğunu paylaşırsak, takımın disiplinler arası olacak şekilde yapıldığını ifade etmek mümkündür. Bu yapının belirli kararların ortak şekilde alınmasına ve ailenin uygulama süreçlerine kolaylıkla adapte olmasına ve böylelikle problem davranış olarak belirlenen davranışların azaltılarak uygun davranışların ortaya çıkmasında büyük bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Yapının aynı zamanda karşılıklı bireylerin birbirlerinin görüşlerini benimsemediği noktalarda durumu açıkça ifade ederek ve bunun ardından ortak karar için uzlaşarak birlikte hareket etmesi, tüm uygulama sürecinin stresten uzak olumlu bir atmosferde geçmesine hizmet etmiştir. Bu yapının ortak

şekilde ortaya koyduğu uygulamanın sonuçları, tek denekli desenin (çoklu başlama deney deseni) görsel şekilde yorumlanması ve betimleyici ek gözlemlerin desteği ile problem davranışlardaki olumlu farkı ortaya çıkarır nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu olumlu fark genelleme çalışmalarında da süregitmiştir.

Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri içinde doğrudan çocuk ile gerçekleştirilen uygulamalarda alan yazından teorik destek alınarak genel yaklaşım belirlenmiş daha sonra bu temel yaklaşımdan yola çıkarak daha detaylı şekilde verilen eğitim süreçleri desenlenmiştir. Araştırmanın uygulama bölümünde destek alınan bilim insanları arasında Lowenfeld, 1973; Holbrook ve Koenig, 2000) gibi araştırmacıları saymak mümkündür örneğin; portakal suyu sıkma becerisi ile ilişkili olarak Lowenfeld 1973 yılında total görmeyen bireye getirdiği üç temel sınırlılıktan yola çıkmıştır. Araştırmacıya göre bunlar deneyim sahası ve çeşitliliği, çıkıp dolaşmak ve çevreyi kontrol etmektir. Deneyim sahası ve çeşitliliğindeki sınırlılık görmenin olmayışına bağlıdır ve birey geride kalan dört duyusu ile dünyayı algılamaya çalışır. Yazara göre dil ve iletişim işitme kanalı kaynaklı algıdır ve birey çevre içinde hareket ettikçe bilgi edinir. Bununla birlikte nesne ve şekillerle ilgili tüm bilgileri elde edemez. Dokunma nesnelere hakkında bilgi verebilir fakat bireyin nesneye dokunabilecek kadar ona yakın olması gerekir. Çevreyi kontrol etmede ve bununla ilişkili olarak kendini kontrol etmedeki sınırlılık etrafa bakıp çevre hakkında bir iki dakika içinde etraftaki nesnelere hakkında ve etrafta kimlerin olduğu hakkında kolay bilgi edinmemek anlamına gelir. Buna ek olarak total görmeyen bireyler görsel taklit ile öğrenemezler. Bu nedenle araştırmacıya göre doğrudan öğretim ya da fiziksel yardım ile öğrenebilirler.

Lowenfeld (1973) bu sınırlılıkları aşmak için görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların öğrenebilmeleri için uygulanacak olan özel metodların üç özelliğinin olması gerektiğine dikkati çekmiştir bunlar; deneyimin somut olması, yaparak öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve deneyimlerin birleştirilmesinin gerekliliğidir. Lowenfeld aynı çalışmada limonata yapma becerisini örnek olarak vermektedir. Özel beceri; limonata yapmadır. Somut deneyim gerçek içeriklerin beceri kazanımında kullanılmalıdır. Çocuk gerçek materyalle birlikte gerçek araçlardan yararlanmalıdır. Y yaparak öğrenme bölümünde çocuk süreçteki her bir basamağı fiziksel yardım ile ya da fiziksel yardım olmadan veya öğretmenden gelen sözel ipucu ile gerçekleştirmelidir. Deneyimlerin birleştirilmesi ise limonaları marketten alması, matematik sınıfında öğrendiği ölçü kavramlarını beceri içinde kullanması ve arkadaşları ya da ailesi ile gün içinde birlikte limonata içmesi ile sağlanır. Lowenfeld'in

1973 yılında gerçekleştirdiği çalışmada yer alan limonata yapma becerisinden yola çıkarak portakal sıkma becerisini ele aldığımızda araştırmacı için önemli olarak betimlenen pek çok basamağın araştırmada da gerçekleştirildiği görmek mümkündür. Araştırmada portakallar denek tarafından marketten alınmamış olmasına rağmen yıkayarak portakalların hazırlanması aşamasında denekten destek alınmış bununla birlikte portakalları ikiye bıçak ile kesmek tehlikeli olabileceğinden erişkin tarafından ikiye bölünmesi tercih edilmiştir. Görme yetersizliğinin getirdiği ve Lowenfeld'in üzerinde durduğu nesne ve şekillerle ilgili tüm bilgilerin elde edilmemesi koşulu dokunarak üstesinden gelinmeye çalışılmıştır. Portakalları ve portakal sıkacağına dokunarak tanıma portakal sıkma becerisi öğretimine geçilmeden önce gerçekleştirilmiştir. Yine Lowenfeld'in üzerinde durduğu çevreyi yönetmedeki sınırlılık becerinin gerçekleştirildiği ortamın dokunarak ve sözel olarak betimlenerek tanıtılması ile üstesinden gelinmeye çalışılmıştır. Ek olarak mutfak tezgahı üzerinde olan araç gereç ve lavabo tanıtılırken süre kısıtlamasına gidilmemiş kendi istediği süre boyunca tezgahı incelemesine izin verilmiştir. Daha sonra ise oda içinde olan ve denegin önceden tanıdığı bireylerin ismi söylenmiş ve her birey deneye kendini tanıtmıştır. Portakal sıkma becerisi gerçek nesne ve materyaller kullanılarak ve yaparak öğretmen formatında öğretilmiştir. Bu öğretim formunda süreçteki her bir basamağı fiziksel yardım ile ya da fiziksel yardım olmadan veya öğretmenden gelen sözel ipucu ile gerçekleştirmiştir. Deneyimlerin birleştirilmesinde ise denek matematik sınıfında öğrenmediği için ölçü kavramlarından yararlanmamıştır. Bununla birlikte beceri aile içinde sabah kahvaltılarında birlikte zaman geçirerek daha çok sosyalleşmek adına gerçekleştirilmiştir. Lowenfeld'in sınırlarını çizdiği çerçeve ele alınarak incelendiğinde araştırmacının işaret ettiği önemli pek çok noktanın araştırmada karşılandığı görülebilir.

Lowenfeld'e göre (1973) saz ve vurmali çalgı aletlerini çalma becerisi ile ilişkili olarak birey yaparak öğrenmelidir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciye hedef beceriyi kazandırma ders şeklinde ya da tartışma şeklinde anlatarak değil çocuğu becerinin içine katarak ve tüm basamakları gerçekleştirmesi sağlanarak uygulanır. Araştırmacı ilişkili beceriler arasında günlük yaşam becerilerini, iş ve uğraşı becerilerini ve boş zamanları değerlendirme becerilerini örnek gösterip ele alarak yaparak öğretmenin önemini vurgulamaya çalışmıştır. Araştırmacıya göre ilişkili becerilerde en etkin öğretim yöntemi fiziksel yardım ve sözel ipucu ile becerinin basamaklarının gerçekleştirilmesidir. Araştırmacıya için öğretmenin basamaklar ile ilgili açıklamaları, çocuğun beceri basamaklarını gerçekleştirirken yapılmalıdır. Bu koşulda süreç doğal akışı içinde

gerçekleşme fırsatı bulur. Lowenfeld'e göre zamandan kazanmak için çocuğun yerine öğretmen beceri basamaklarını yerine getirmekten kaçınmalıdır. Çocuk için tehlikeli olabilecek basamaklar bu ilkenin içine dahil edilmez. Örneğin; bir önceki örnekte portakal sıkılmak için önceden ikiye kesilmiş portakalların kullanılması gibi. Araştırmada saz ve vurmalı çalgı aletlerini çalmayla ilgili destek öğretmen fiziksel yardım ve sözel ipuçlarını denek beceri ile ilgilenirken gerçekleştirmiş ve ek açıklamalarını denek müzik aleti ile denemeler yaparken sunmuştur. Bu noktada destek öğretmenin öğretim süreci Lowenfeld'in yaparak öğretme içeriğinde üzerinde durulduğu noktaları kapsar izlenimi vermektedir. Lowenfeld aynı zamanda deneyimlerin birleştirilmesi aşamasında genellemeleri kastederek gerçek veya farklı ortamlarda uygulamaların önemine değinmiştir. Lowenfeld'e göre buradaki amaç çocuğun sınıfta ya da özel eğitim sınıfında öğrendiği beceriyi gerçek hayata bağlayabilmesidir. Gerçek hayatta yer alan farklı ortam uygulamaları ile amaç net ve anlamlı ilişkilerin yakalanmasıdır. Araştırmada boş zamanları değerlendirme süreci içinde ele alınan müzik aleti çalma ilişkili beceriler ev ortamında genellenmiş ve aile üyeleri ile birlikte eğlenceli zaman geçirilmesi ile sosyal açıdan aile birlikteliği ve iletişimi sağlanmış izlenimini vermektedir.

Şarkı, kafiye ve ritim kullanılarak “kemiklerimiz” gibi akademik bir konunun öğretilmesindeki temel çerçeve Holbrook ve Koenig (2000) (s. 218-160) Yazarlara göre öğretim stratejisi öğretilecek olan beceriye ve çocuğun özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre değişim göstermektedir. Lewis, (1996) öğretim stratejileri arasında doğrudan öğretime de yer vererek özellikle görme yetersizliğine sahip olan çocukların eğitimindeki önemine vurgu yapmıştır. Yazarlara göre doğrudan öğretime vurgu yapmalarının nedeni görme yetersizliğinde öğrenmenin doğal yapısının bozulduğu ve model alma, gözlem yapma ve taklit ile öğrenmede sınırlılıkların ortaya çıkmasıdır, doğrudan öğretim bu engellerin üstesinden gelme potansiyeline sahip aktif bir yapıya sahiptir (Lewis, 1996; Lewis, Barrett, Sugai, & Horner, 2010). Yazarlar diagnostik öğretimi doğrudan öğretim tekniğinin bir varyasyonu olarak ele almaktadır. Yazarlara göre öğrenme gücü ya da birden fazla yetersizliği olan çocukların öğrenmelerindeki güçlüklerde çocukların davranışları oldukça karmaşık bir hal alabilmektedir. Bu durumda çocukların ihtiyaçlarının en gerçekçi şekilde belirlenmesi çocukların öğretime tabi tutulması sonrasında dönütlerin değerlendirilmesi ve böylelikle öğretim stratejilerine karşı verilen reaksiyonun kısa sürede değerlendirilmesi yolundan geçmektedir. Yöntem ile en verimli öğretim stratejisi belirlenmeye çalışılmaktadır. Belirli bir stratejinin verimli bulunmadığı durumda öğretim tekniği hızlı

şekilde değiştirilir. Oysaki geleneksel öğretim yönteminde öğretmen eğitim biriminin bitmesini beklemek zorundadır. Daha sonra değerlendirme süreçleri gerçekleşir ve öğretmen öğrencisinin uygun ilerlemelerde bulunup bulunmadığına karar verir. Bu durumda ne değerli öğretim zamanları boşa harcanmış olur. Yazarlara göre ek olarak doğrudan öğretim ilkeleri içinde uzman çeşitli öğretim stratejilerine de yer verebilmektedir. Yazarların diagnostik öğretim stratejisi adı altında ele aldıkları yaklaşım içeriği incelendiğinde dinamik değerlendirme ile karşılaştırıldığında oldukça benzer özelliklere sahip izlenimini vermektedir. Araştırma içinde diagnostik öğretim stratejisi ve dinamik değerlendirme kısa bir öğretim süreci ardından hemen gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri ile en uygun öğretimin belirlenmesinde kullanılan benzer yaklaşımlar olarak ele alındığından isimler birbirinin yerine kullanılabilir. Yazarlar kısa süreli öğretim sonrasında gerçekleşen değerlendirme yaklaşımı ile öğrenme süreçlerinin karmaşık olan görme yetersizliğinden ve ek yetersizliklerden etkilenmiş çocuklarda en verimli öğretim stratejisinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Kısaca özetlendiğinde bu araştırma işlevsel değerlendirme süreçlerinin ve ekolojik bakış açısı ile verilen danışmanlık hizmetinin OSB ve görme yetersizliği gibi birden fazla yetersizliği olan bir çocuk üzerindeki etkisini aile, öğretmen ve danışmanın ortak kararı ile belirlenen amaçlar dahilinde ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda denekte çünkü sorularına cevap vermek, kemiklerle ilişkili sorulara cevap vermek gibi akademik ve iletişim gibi akademik olmayan davranışlardaki artış uygun olmayan davranışlardaki azalmayı izlemiştir. Her ne kadar deney dış geçerlilik açısından tek denekle gerçekleştirildiğinden dolayı sınırlılık taşısa da araştırmanın sonuçları birleştirilmiş davranışsal konsültasyon çerçevesinde davranışın analizi, olumlu davranış değiştirme yöntem ve akademik uygulamalar için önemli uygulamalara ışık tuttuğu düşünülmektedir. Araştırma birden fazla yetersizliği olan çocuklar için işlevsel değerlendirme ile ilişkili dikkate alınması gereken bir dizi sonucu içermektedir. İlk olarak süreç işlevsel ilişkilerle değerlendirilmiş ve buradan yola çıkarak davranış öncesi ve özel uyaran faktörlerini içeren sağaltım bu ilişkilere göre (Touchette ve diğ.,1985), ve davranışın ortaya çıkmasını ve sürmesini sağlayan pekiştireçlerin belirlenmesi üzerine desenlenmiştir (örneğin., Carr ve Durand, 1985; Iwata, Dorsey, Slifer, Baumann ve Richman, 1982). Bu faktörlerin sağaltım üzerindeki belirleyici özelliği davranış üzerindeki önemine işaret etmektedir. Örneğin, deneğin sağaltımında kaçınma davranışı pekiştireçlerle yoğun şekilde desteklenmiş ve

portakal suyu sıkma becerisi içindeki iletişim davranışları dokunsal uyarının uyarlanması ile uygun iletişim davranışları elde edilmiştir. Günlük hayat içindeki karmaşık durum ve hem öğretmenin hem ailenin ve ek olarak stajyer öğretmen adaylarının uyguladıkları programlar nedeni ile problem davranışların sürmesini sağlayan pekiştiricilerin belirlenmesini ilk aşamada zorlaştırıyor izlenimi verse de elde edilen veriler problem davranış ile ilişkili faktörlerin belirlenerek sağaltımın desenlenmesinde ve böylelikle uygun davranışların elde edilmesinde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

İkinci olarak göz önünde bulundurulması gereken nokta, deneğin doğal ortamında elde edilen işlevsel değerlendirme verilerinin analog süreçlerle kıyaslanmış olması ve değerlendirme sürecinde kullanılan bu strateji vasıtası ile davranışı etkileyen özel uyarıların belirlenmesinin desteklenmesidir. Böylelikle “kaçınma” gibi genel uyarı koşulu analog durumlarla desteklenerek daha belirgin şekilde ortaya konabilmiştir. Kuşkusuz buradan yola çıkarak oluşturulan hipotezlerdeki varsayımın keskinliğinin arttığını söylemek olanaklı hale geldiğinden sağaltımın belirlenmesi ve uyarlamalar kolaylıkla gerçekleştirilmiştir.

Diğer bir nokta ise hipotezin geliştirilmesine kadar geçen sürenin, analog süreçlerin eklenmesiyle ve daha çok verinin toplanması nedeniyle uzamasıdır. Her ne kadar işlevsel değerlendirme süreçlerinin uygulanması karmaşıklık düzeyi düşük repertuarlar içerse ve kısa sürelerde gerçekleştirilebilse de denek'in durumunda karar verme sürecinde ek zamana ve bilgilerin çoklu kaynaktan gelmesine ihtiyaç duyulmuştur. Uzun soluklu bir “keşfetme” sürecinin arkasından problem davranışlarla ilişkili geniş kapsamlı bir “anlama” gerçekleştirilmiş ve böylelikle geliştirilen hipotezden yola çıkan sağaltım desenlemelerinin sonrasında olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Analog süreçlerinin uygulanabilirliği, konuyu hiç bilmeyen ve (özel eğitimci olmayan) psikolog olan uygulamacının bir kez danışmanın model olması sonrasında süreci başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi neticesinde olumlu şekilde ele alınabilir izlenimini vermektedir. Araştırma ev, okul ve özel eğitim merkezi olacak şekilde geniş bir ekolojik sistem içinde ele alınarak genellemelerde destek öğretmen, stajyer öğrenci ve çeşitli aile üyelerinden yararlanılmıştır.

Ekolojik yaklaşımın uygulama içindeki yerini ortaya koymak üzere Carr, Levin ve diğ., 1999 yılında yaptıkları araştırma sonuçlarından yararlanılmıştır. Araştırmacılara göre ekolojik geçerliliğin yüksek olması için dikkat edilmesi gereken 4 nokta özetlenmiştir.

Özetlenen durumlarla ilişkili araştırmacının dikkate alarak tez çalışması içinde uyarladığı süreçler aşağıdaki gibidir:

1. Değerlendirme sürecinde problem davranış gibi, çocuğun içinde yaşadığı evre de anlaşılmaya çalışılmalıdır; bu koşula ulaşmak için bireyin kabaca betimlenmesi ev ve yakın çevresi, okul ve toplum içinde olacak şekilde üç farklı ortam kullanılmıştır.

2. Yaşam koşullarındaki değişime hassas olan dinamik değerlendirmeler geliştirilmelidir;

Dinamik değerlendirme için araştırmacı deneğin şarkıdan/müzikten yararlanma stratejisini kullanarak akademik bir beceri konusunu ele alarak (kemiklerimiz konusunu) basitleştirmiş ve şarkı formunda sunulan konuyu ne kadar hızla ve başarıyla öğrenebilme performansını saptamıştır. Bunun için araştırmacı dinamik değerlendirme sürecinde aktif bir şekilde rol almış, b) denek ile arasında işbirlikçi bir etkileşimi sağlamaya çalışmış, c) ilk değerlendirmenin değişmesi için kemiklerimiz konusunda bir şarkı yazıp, bu şarkıyı birlikte söylemeye çalışarak etkileşime geçmiş ve sonrasında şarkı formunu kullanmaksızın soru sorduğunda kısa cevap olacak şekilde verilen dönütleri inceleyerek dinamik değerlendirmeyi uygulamış ve süreç içinde kayda değer bir çaba harcamış ve “test et-ğret-test et” süreçlerinden temel alınmıştır, d) araştırmacı bu şekilde dinamik değerlendirmenin amacı olan var olan öğrenme potansiyelini ölçmeye çalışmıştır.

3. Ölçümler değişen hayat stilleri ve sonuçlarına göre esnek şekilde düzenlenmelidir. Bu koşula ulaşmak için çok seyrek gözüken ve doğal ortamda araştırmacının doğrudan gözlem yapamayacağı “uzaylılar geliyor” diyerek yıkıcı davranışlar sergileme sürecinin lmlenmesi işlevsel analiz yolu ile gerekleştiriliştir.

4. Tüm hayatı kapsayan geniş bir bakış açısına adapte olunarak uzun dönemli amaçları kapsayan davranış değiştirme süreçlerini içine alan sağaltım stratejilerinin uzun süre uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir. Bu koşula ulaşmak için araştırma içinde yer alan beceriler geniş bir yelpazede ele alınmıştır. Örneğin; portakal suyu sıkma, saz ve perküsyon aletleri çalma, “kemiklerimiz” konulu şarkı ile akademik beceriler üzerinde çalışmak gibi.

Yukarıda ele alınan işlevsel değerlendirme, birden fazla yetersizliği olan çocukların eğitimindeki uyarlamalar, olumlu davranış değiştirme, ekolojik yaklaşım, kapsamlı

sağaltımlar, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon gibi oldukça karmaşık bir teori ve öneriler birikiminden yararlanarak gerçekleştirildikten uygulama sonrasında danışanların birleştirilmiş konsültasyon süreçleri ilişkili bakış açıları, ifade ettikleri kişisel görüşlerinin etkili, kabul edilebilir, uygulanabilir olduğu yolunda oluşu, çalışmanın başarılı olduğunun kanıtı şeklinde ele alınabilir. Baba ve sınıf öğretmeni uygulama sürecinden (kabul edilebilirlik) ve sonuçlardan (etkililik) belirgin şekilde memnuniyetlerini ifade ederek, tutarlı şekilde birleştirilmiş konsültasyon süreçlerinden yararlanmayı uygun görerek, süreçleri öğrenci ve kendilerine yakın gördükleri ve benzer desteğe ihtiyaç gösteren öğrencilerle de sürecin paylaşılmasını istemişlerdir. Aile aynı zamanda sosyal geçerlilik ile ilişkili olarak ev ortamında (hafta sonu sabah kahvaltılarında) çocuğun davranışlarında belirgin bir olumlu değişim olduğunu ifade ettiğinden sağaltımın ortamlar arasındaki etkisi de paylaşılmış olmaktadır. OSB'ye sahip çocukların özellikle de farklı ortamlara öğrendiklerini genellemesinin sınırlılık taşıdığı koşullar göz önünde bulundurulduğunda ortamlar arasındaki bu başarı kayda değer şekilde ele alınabilir izlenimini uyandırmaktadır (Gresham ve Noell, 1993). Çalışma sırasında özellikle babanın probleminden çok çözümlere odaklandığı danışman tarafından gözlemlenmiştir. Bunun tersine ilk oturumlarda sınıf öğretmenin daha çok problem odaklı olduğu fakat OSB hakkında bilgi veren uygulamaların ardından çocuğun davranışlarını yeniden ele alınıp çözüm olasılıkları paylaşılmaya başlandığında ve sürece ailenin de destek olmasıyla öğretmen çözüm odaklı bir tutum sergiler izlenimini vermiştir. Sınıf öğretmeni babanın çocuk ile olan bazı yaklaşımlarını onaylamasa da (uzun süreli yanaktan birbirlerini acıtmadan ısırma ve öpme) büyük bir çoğunlukla birlikte çalışmaktan büyük memnuniyet duyduğunu ifade etmiştir. Özellikle de bağımsız tuvalet becerisinin kazandırılmasında öğretmen evde ve okulda birlikte çalışmaktan büyük destek aldığını paylaşmıştır. Genel olarak ele alındığında çocuğun rahatlaması için daha az bahçede yürüyüş ihtiyacında olduğunu böylelikle derslere daha çok katılımın sağlanabildiğini ek olarak uygulamanın davranış kontrolünü kolaylaştırdığını açıklamıştır. Uygulama öncesinde sınıf öğretmeni de dahil olmak üzere fiziksel şiddet gören stajyer öğretmenler ortak uygulama gereği bu davranışa “görmezden gelme” davranış değiştirme tekniği ile yaklaştıklarını ve süreç içinde kendilerini korumayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte stajyer öğretmenlerdeki sakınma ve kendini koruma davranışı çocuktan mümkün olduğunca uzak durmayı beraberinde getirmiştir. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının bilgi verici ilk bölümün tamamlanıp uygulamaya geçildikten bir süre sonra çocuğun cinsel organa dokunma (her sıkıldığında değil fakat tuvalete gitmesi gerektiğinde) ve yemekten sonra geğirme

davranışlarının ardından gülümseyerek “.....yapılmaz çünkü kızlar bundan hoşlanmaz” repliğinin tekrarı üzerine stajyer öğretmenler bundan çok hoşlandıklarını bir süre hep birlikte güldüklerini, sınıf ortamını bir anda olumlu şekilde değiştiğini ve çocuğa daha yakın durarak konuşabildiklerini ve iletişim kurabildiklerini hatta zaman zaman sarılıp öptüklerini paylaşmışlardır. Aile, sınıf öğretmeni, stajyer öğretmenler, özel eğitim merkezindeki destek öğretmeni ile gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler sonrasında uygulama ile ilişkili olarak öfke ilişkili davranışlar ı özetlemek mümkün hale gelmiştir:

Sınıf içindeki ders yaptırılmama durumu daha uzlaşmacı bir hal almış, kaygılı ve kuşku dolu olma oldukça sınırlanmış, fiziksel olarak insanlara saldırma ise sonlanmış gözükmektedir. Bununla birlikte davranışı hiç yapmak istemediği durumlarda düşüncelerini işitilebilir bir ses tonu ile ifade etmeyi denemektedir. Benzer şekilde ısrar edildiğinde aynı cümleyi içinde uygun olmayan sözcükler olmaksızın fakat daha yüksek bir ses tonu kullanarak yinelemekte ve rahatsızlığını ifade etmektedir. Bu noktada insanları tehdit etme büyük oranda sınırlanmış gözükmektedir. Çılgılık atma davranışı ise tamamen sonlanmıştır. Baba ile yapılan görüşmede uygulama öncesinde pek çok şapka aldıklarını fakat çocuğun bunların hepsini yırtarak parçaladığını fakat uygulama sonrasında bu davranışının yok olduğunu benzer şekilde uygulama öncesinde ayağı ile yere çok sert bir şekilde vurarak alt komşularını rahatsız ettiğini şimdi ise bu davranışı göstermediğini açıklamıştır. Genel olarak hem aile hem de sınıf içindeki öğretmenler çok daha az gerginlik yaşadıklarını ve gün içinde daha çok şakalaşıp güldüklerini ifade etmişlerdir. Stajyer öğretmenler çocuğa daha yakın olabildiklerinden sevgilerini paylaşabildiklerini açıklamışlardır. Hem ev hem de okul ortamında çocuğun dürtüsel ve duygularının birden bire değişme özelliğinin sürmesine rağmen öfkenin tırmanmadığı ve patlama noktasına gelmediği ifade edilmiştir. Baba zaman zaman ev ortamında “kayıştıklarını” fakat sürecin aşırı tırmanmadan geri çekildiğini paylaşmıştır. Ev kurallarına uymanın yanı sıra çeşitli kuralları kendisinin ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Bu kurallar arasında kendine ait terliklerin evde belirli bir yerde ve sıra ile durması gerektiği, kullandıktan sonra kendisinin yerine yerleştirdiği ve düzene dikkat ettiği ifade edilmiştir. Ek olarak yemek yendikten sonra masanın toplanması ve eşyaların mutfığa götürülmesine yardım ettiği zaman zaman yaşanan gecikmelerde sofranın toplanması gerektiği çocuk tarafından ifade edilerek bardakların mutfığa götürmeye kendisinin başladığı paylaşılmıştır. Tüm bu olumlu gelişmelere karşın çocuğun geçmiş olayları ya da geçmişte söylenmiş replikleri bağlam uygunluğu olmaksızın tekrar

etme davranışı uygulama öncesinde ve sonrasında bir fark olmaksızın devam ettiği ve bu davranışı uygulama öncesinde olduğu gibi okul, ev ve özel eğitim merkezinde sürdürdüğü gözlemlenmiş ve paylaşılmıştır. Sonuç olarak öfke tırmanmaksızın ortaya konan dürtüsel davranışların ve geçmiş olaylar hakkında gerçekleşmekte olan iletişim içeriğine uygun olmayan şekilde tekrarlı konuşmalar devam etmekte bunun aksine Çocuk Davranış Kontrol Çizelgesinde belirtilen ve uygun olarak işaretlenen şıkların geri kalanının tamamında olumlu davranış değişiklikleri elde edilmiştir. İlişkili kontrol çizelgesinin her ne kadar yalnızca bir bölümünden yararlanılsa da şıklarından yola çıkarak birey hakkında duygusal ve davranışsal bozukluklar hakkında tanı koyabilecek kadar kuvvetli şekilde işlev gördüğü çeşitli araştırmalarda da ifade edilmiştir (McConaughy, Mattison ve Peterson, 1994). Buna ek olarak çizelgenin şıklarında ortaya konan öfke azalmasının doğrudan genel olarak sınıfta fonksiyon görmeyi olumlu şekilde etkilediği 2002 yılında uzun dönemli şekilde yapılan bir araştırmada ortaya konmuştur (Mattison ve Spitznagel, 2001). Öfke davranışı ile ilgili olarak uygulama sonuçlarının alan yazın ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çok boyutlu iç geçerlilik çalışma sonuçları kendi içinde (i) uygulanan oturum sayısını, (ii) oturumun süresini ya da (iii) müdahale tekniğini uygulama sıklığını içeren “**maruz bırakma**” boyutu bir sonraki adımda ortaya konmaya çalışılmıştır: Başlama verileri üç gözlem verisini içermektedir. Bunun nedeni başlama verilerinin tutarlı olmasıdır. İlk uygulamada yer alan portakal sıkmanın talep edilmesi 4 oturum boyunca çalışılmış ve son üç oturumun % 100 talep sonrası uygun davranışın ortaya çıkması üzerine sonlandırılmıştır. Evde gerçekleştirilen genelleme çalışmaları 5 oturum sürmüştü ve son üç oturum % 100 talep sonrası uygun davranış görülmesi üzerine süreklilik çalışmalarına geçilmiştir. Süreklilik için üç oturuma yer verilmiştir. Ritim tutmanın talep edildiği ikinci davranış için 4 başlama verisi alınmış ve tutarlılık sağlandığından müdahale uygulamalarına geçilmiştir. 5 oturum sonrasında son üç verinin tutarlı şekilde %90-100 aralığında yer alması sonrasında genelleme çalışmaları evde gerçekleştirilmiş ve dört oturum ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Bunu talep sonrası %100 uygun davranış 3 süreklilik oturumunda sağlanmıştır. Son davranış olan uzaylıların olmadığını açıklamak için neden sonuç ilişkilerinin öğretilmesi sürecinde çünkü... sorularına cevap vermesi talep edildiğinde 10 soruya ardı ardına cevap vermesi tek kelimelik cümleler kurarak konuşan çocuğun davranışı ortaya koyması 19 oturum sürmüştü ve son üç oturumda çocuktan 10 çünkü sorusuna cevap vermesi % 100 seviyesine ulaştığında süreklilik

çalışmalarına geçilmiş ve üç oturum gerçekleştirilmiştir. Veriler her üç talep davranışı için uygun sürenin çocuğa verilerek müdahalenin gerçekleştiğini kanıtlar şeklinde ortaya çıkmıştır. Oturumların süresi ise 45 dakika olmakla birlikte veri toplama sürecinde talep davranışı sonrasında uygun olmayan davranışların ortaya çıkması ile oturum sonlandırılmış ve yarıda kalınan basamak belirlenerek kayıt altına alınmış ve çoklu yoklama grafiğinde sunulmuştur. Uygulama sıklığı ise grup görüşmelerinde planlandığı gibi gerçekleştirilmiştir.

Ek olarak uygulama güvenilirliğine ait bulgular şu şekildedir: İlişkili çalışmada özel eğitim merkezinde sürdürülen uygulamanın %100 planlandığı gibi gerçekleştirildiğinden bu nedenle çalışmanın aslına uygunluğunun yüksek seviyede olduğuna karar verilmiştir. Bununla birlikte ev ve okul içindeki çalışmalarda dolaylı gözlem verilerinden yararlanılmıştır. Dolaylı gözlem verilerinin mümkün olduğunca gerçeği yansıtması amacı ile evde gerçekleştirilecek çalışmalar görsel formlarla desteklenmiş ve ilişkili basamaklar yazılı olacak şekilde Ör: Portakal sıkma becerisinde, temin edilmiştir. Özel eğitim merkezinde gerçekleştirilen genelleme çalışmasının başarılı olması ve belirteç davranışların görülmeksizin çocuğun hafif fiziksel yardımla portakal suyunu kendi sıkması ve içmesi gözlemlendiğinden ana babanın uygulamaları gerçekleştirdiği konusunda olumlu bir izlenim edinilmiştir. Benzer olumlu izlenimler sınıf içindeki “çünkü” sorularının genellemesinde de ortaya çıkmıştır. “Sınıfta pipiye dokunulmaz çünkü...ve yüksek sesle börp yapılmaz çünkü...”genelleme çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Stajyer öğretmenlerden edinilen dolaylı veriler becerinin özel eğitim okulunda da kendiliğinden olacak şekilde gerçekleşmesi ve aynı becerinin ev ortamında da gerçekleştiğini babanın paylaşması neticesinde stajyer öğretmenlerden elde edilen genelleme ilişkili verilerin doğru olduğu yolunda izlenim edinilmesine olanak tanımaktadır. Uygulama güvenilirliğini arttıran bir diğer uygulama analog çalışmalarının çift uygulayıcı olacak şekilde ayrı ayrı gerçekleştirilmiş olmasıdır. Analog uygulamaları sonucu her iki uygulamacı da sonuçlar konusunda hem fikir olduklarını paylaşmışlardır. Genel uygulama yapısı olarak benimsenmesi gereken yaklaşıma özel basamaklar Ör: konsültasyon basamakları içinde işlevsel analizlere yer vererek olumlu davranış değiştirme basamaklarına ve danışmanın tüm süreç içinde dikkat ederek oluşturduğu etkili iletişim için gerekli sekiz basamağa sadık kalarak uyguma yapılmıştır. Araştırmacı danışman kendi iletişim davranışlarını sürekli gözlemleyerek uygulamasını sürdürmüştür.

2012-13 bahar döneminde baba ile yapılan son görüşmede değişen yeni sınıf öğretmeninin Brail harflerini öğretmeye başladığı, şimdiden 3 harfi öğrendiği bilgisine ulaşılmıştır. Baba görüşmede daha önceleri Brail harflerine dokunmayı kesinlikle reddettiğini bununla birlikte portakal sıkma çalışmasından sonra dokunma ile ilişkili toleransının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın **Yeniden-Amaç** (RE-AIM) ölçütlerine göre kaba değerlendirilmesi sonuçları umut vericidir.

Yeniden-Amaç (RE-AIM) ölçütlerine göre kabaca değerlendirildiğinde ulaşma, fayda/etki, benimseme, yürütme, süreklilik boyutlarının araştırmada olumlu şekilde yer aldığı belirlenmesi üzerine konsültasyon müdahalesinin nitel kriterlere uyduğu izlenimini verdiği düşünülmektedir.

Sosyal geçerlilik çalışmalarının farklı bir boyutu olan araştırma içinde yer alamayan bağımsız dış gözlemcilerin görüşlerine yer verme süreci Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği-Gönüllü Gözlemciler Formu'nda yer alan sorular üzerinden ortaya konmaya çalışılmıştır. Bağımsız üç gönüllü gözlemcinin gözlem ve görüşleri kendi çocuklarını kapsamadığından yansız olama durumunu olumlu yönde etkileyebileceği izlenimi vermektedir. Üç bağımsız gönüllü "Ailenin çocuklarının davranışlarını ile ilgilenme yönteminden hoşlandım" şikkını + olacak şekilde işaretleyerek babanın çocuğa yönelttiği yönlendirmeleri olumlu bulduklarını belirtmişler ve "Ailenin çocukları ile etkileşim kurma metodu çocuğu etkileşimi üzerinde kalıcı bir gelişmeye neden olacaktır" ifadesine katılarak iletişim içerik ve sürecin olumlu olduğunu paylaşmışlardır. Ayrıca babanın çocuk ile etkileşim metodunun çocuğun davranışlarını hedef aldığını ve bu metodun insani ve kabul edilebilir ve bu etkileşim metodu için zaman ve enerji harcamaya değer olduğunu ifade etmişlerdir. Etkileşimdeki metodunun pek çok ailenin seçebileceği bir metod olduğunu belirtmişler ve görme ve OSB'ye sahip çocuğun babası ile iyi bir etkileşimi olduğunu, uygun olmayan davranışlar sergilemediğini, yönerge alarak gülümsediğini ve genel olarak çocuğun mutlu gözüktüğünü paylaşmışlardır. Bu durum araştırma öncesi davranışlar olan bağırma, tekmeleme, müzik aletlerini duvara vurma gibi uygun olmayan davranışlar ile kıyaslandığında olumlu bir gelişime işaret ettiği izlenimini vermektedir. Bağımsız gönüllü gözlemcilerin görüşleri, norm temelli değerlendirmelerde olduğu gibi, diğer yaşlıları ile kıyaslanması istendiğinde problem davranışları ortaya

koymaması, ritim tutabilmesi ve sorulan bazı sorulara esprili cevap vermesi boyutu ile (kişisel görüşme verisi) benzer özelliklere sahip olduğu doğrultusundadır. Babanın çocuğunun iletişimi başlatma çabasını en iyi şekilde değerlendirdiğini, çocuğun davranışına (tek kelimelik) ipucu ile (kişisel görüşme verisi) dönüt verdiğini paylaşmışlardır. Ayrıca babanın çocuğa verdiği dönütlerin uygun ve davranışın yoğunluğu ile uyumlu olduğunu, çocuğun huzursuz değil tam tersine mutlu gözüktüğünü, çoğunlukla anlamlı şekilde iletişim kurduğunu ve genel olarak baba-çocuk etkileşiminin olumlu gözüktüğünü paylaşmışlardır. Sonuç olarak bağımsız gönüllüler müdahale ile ilişkili olarak olumlu sonuçların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın genel amacı olan, total görmeyen ve otizmlili bir çocuğun aile ve öğretmeni ile birlikte yapılan birleştirilmiş davranışsal konsültasyondan yararlanarak sunulan olumlu davranış destek müdahalesinin hem çocuğun problem davranışları, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesi üzerine olan etkisini hem de ana baba ve sınıf öğretmeni üzerine olan etkisinin, tek denekli desenlerden elde edilen ve araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, olumlu şekilde ortaya çıktığı izlenimi elde edilmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Problem çözme ve işleve dayalı olumlu davranış değiştirme müdahalesi ile problem çözme ilişkili BDK süreçlerinin hem uygun olmayan davranışların azalması hem de olumlu davranışların artması yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocuğun hafta sonları ailesi ile birlikte portakal sıkarak kahvaltıya eşlik etmesi, perküsyon aletleri ile ritim tutması ve saz çalma çalışmaları boş zamanlarını değerlendirmesine ve hayatına bir zenginlik katmasına yardımcı olmuştur.

Uygulama sonrasında sadece öfke nöbetleri azalmamış ev ortamında sabah kahvaltılarını uygun iletişim süreçlerinin sağlandığı bir yapıya kavuşmuştur. Sınıf ortamında ise çocuk tuvalet becerisini bağımsız şekilde yerine getirerek öğretmenin problem olarak ifade ettiği durumu olumlu şekilde aşmıştır. Sınıf içinde stajyer öğretmenlerin “börp yapılmaz kızlar bundan hoşlanmaz ve pipiye dokunulmaz kızlar bundan hoşlanmaz” ifadeleri ile sempatisini kazanmış ve uygulama öncesinde çocuğun tokat, tekme, bağırma gibi davranışlarından çekinen stajyer öğretmenler uygulama sonrasında çocuğu sepatik bulduklarını ve sarılıp öptüklerini araştırmacı danışman ile paylaşmışlardır. Ev ve sınıf ortamdaki bu davranış değişiminin çocuğun çevresiyle olan etkileşimi olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Etkileşimdeki olumlu değişimler ele alındığında ve uygun olmayan davranış olarak betimlenen öfke patlamalarının yok olması bu araştırmada birleştirilmiş konsültasyon uygulamalarının, ekolojik sistem içinde olumlu sonuçların ortaya konduğu bir sonucu elde ettiği izlenimini uyandırmaktadır. Araştırmada görmeyen ve otizme sahip çocuğun aile ve öğretmeni ile birlikte yapılan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon uygulamasının hem çocuğun problem davranışları, iletişim/sosyal becerilerini geliştirmesi üzerine olan etkisini hem de ana baba ve sınıf öğretmeni üzerine olan olumlu etkisini görmek mümkün olmuştur. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon sürecinde elde edilen olumlu davranış değişiklikleri zaman içinde sürekliliğini korumuştur. Araştırma içindeki ek kanıtlar hem anne babanın hem de sınıf öğretmenin uygulama öncesi ve sonrasında hem kendileri hem

de çocuk ile ilişkili olumlu yönde değişen düşüncelerinden destek almaktadır. Aile ve sınıf öğretmeni konsültasyon süreci (kabul edilebilirlik) ve sonuçları (etkililik) hakkında da olumlu görüşlerini paylaşmışlar. Birleştirilmiş konsültasyon uygulaması aile ve sınıf öğretmeni tarafından çocuğun uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde tutarlı şekilde kabul edilebilir ve etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu olumlu yaklaşımı izler şekilde aile ve sınıf öğretmeni birleştirilmiş konsültasyon uygulamasını yeniden kullanmaya istekli olduklarını ifade etmişler ve süreci diğer aile ve sınıf öğretmenlerinin de katılımlarını tavsiye ettikleri bir uygulama olarak ele almışlardır.

Araştırma her ne kadar tek denek üzerinden gerçekleştirilse de sonuçlar eğitim uygulamaları için önemli sonuçları ortaya koymaktadır. Araştırmada benzer araştırmalar ile tutarlı olacak şekilde çocuğun ev okul işbirliğinden ve ailenin çocuğun olumlu davranışlarını destekler şekilde etkin şekilde eğitim sürecine katılıyor olmasından yarar gördüğü sonucu desteklenmektedir (Shapiro, Miller, Sawka, Gardill ve Handler, 1999; Christenson ve Sheridan 2001; Wilkinson, 2003; Wilkinson, 2006). Birleştirilmiş konsültasyon eğitimci ve ailelere sağaltım içinde birlikte ortaklaşa karar verme şansı vererek çocuğun davranışlarındaki uyumun artmasında bir potansiyel oluşturmuştur. Ek olarak yapılandırılmış olan bir sağaltım sürecini içeren birleştirilmiş konsültasyon uygulamaları Wilkinson gibi araştırmacıların da ileri sürdüğü gibi (2005) profesyonellerin araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu gidermede kullanılabilir bir çalışma olarak ele alınabilir. Böylelikle aile ve öğretmenlerin birlikte çalışmasını geliştirerek, gerçek hayatta kullanılabilir yüksek nitelikteki konsültasyon hizmetlerinin verilebilmesi olanaklı hale gelmiştir.

Araştırmanın sonucunda ekolojik sistemin eşlik ettiği ve alınan ortak kararlarla çocuğa uyumlu sağaltımların oluşturulması ile esnek ve ihtiyaca göre kolaylıkla şekil verilebilen bu sistem, bireyselleştirilmiş öğretim süreçlerinin hazırlanmasına destek vermektedir.

Çalışmanın en geniş kapsamlı sonucu görmeyen ve OSB gibi birden fazla yetersizliği olan ve aynı zamanda yıkıcı, rahatsız edici ve dikkat çekici gibi farklı şiddetlerde problem davranışa sahip olan çocuklar için sağaltım stratejilerinin geliştirilebileceği, uygulanabileceği, ölçümlenerek değerlendirilebileceğidir. Bu çalışma sonrasında gözlemlenen başarı nedeniyle onlarca strateji seçeneği arasından dikkatle belirlenerek

oluşturulan kapsamlı programın birden fazla yetersizliği olan bir çocuk üzerinde başarıyla uygulanmış oluşu alan yazın için örnek olma niteliği gösterdiği izlenimini vermektedir.

Problem davranışlar arasında yoğun öfke, kendine zarar verme, yıkıcı ve rahatsızlık verici davranışlar ön plana çıkmaktadır. BDK bu ve benzeri problem davranışların azaltılmasında rol almakla kalmayıp, çeşitli araştırmalarda çocuğun banyo, boş zaman, yemek rutinleri gibi ev etkinliklerine ve alış veriş, banka ve restoran gibi toplum içi etkinliklere katılımının da arttığı belirlenmiştir (Lucyshyn ve diğ., 2007). Carr, Horner, ve diğ., (1999) yılında gerçekleştirdikleri ve 1985 -1996 yılları arasında yer alan 109 deneysel araştırmanın içinde olduğu meta analiz çalışmasında tutarlı bir şekilde ailelerin eğitim süreci için düşünceleri “kabul edilebilir ve önemli” şeklinde yorumlanmıştır. Ön hazırlık olarak değerlendirilen bu çalışmalarda az miktarda araştırmacı yöntemi uygulandıktan sonra kalıcılığına ve hayat kalite ile ilişkili verilere yer vermiştir. Bu sebeple daha sonra gerçekleştirilen araştırmalarda yöntemin kalıcılığı ve hayat kalitesini ortaya koyan veriler toplanarak değerlendirmeye alınmış ve oldukça olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Lucyshyn ve diğ., 2007). Araştırmacılar uygulamanın kabul edilebilirliği ve uzun süreli etkisinin yanı sıra çocuk ve/veya ailenin hayat kalitesine olan etkisini araştırmışlar ve bu noktada da olumlu veriler elde etmişlerdir (Carr, Levin, ve diğ., 1999; Feldman, Condillac, Tough, Hunt ve Griffiths, 2002; Lucyshynve diğ., 1997). Ek olarak bu çalışmalar problem davranışların azaldığına ve uyum ilişkili davranışların (beceri üzerinde çalışma, yerine koyma becerileri, rutinelere katılım gibi) ise arttığına kanıt teşkil etmektedir. Bu sebeple yöntem, katılımcı aileler tarafından sosyal geçerliliği yüksek olarak belirlenmektedir (Carr, Levin ve diğ., Feldman ve diğ., 1999). Alanyazındaki bu veriler ilişkili tez çalışmasında yer alan sonuçlar ile uyumluluk içindedir.

Alan yazın incelendiğinde kapsamlı sağaltımlar arasında yer alan uygulamalı davranış analizleri içerikli programların başarısının bir miktar daha öne çıktığını savunan araştırmalar mevcuttur (Barbatesi, Katusic ve Voigt, 2006; Bryson ve Smith 1998; Campbell, 2007; Corsello, 2005; Heflin & Simpson, 1998; Reichow & Wolery, 2009; Rogers & Vismara, 2008; Volkmar, Chawarska, & Klin, 2005; Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004). Rogers ve Vismara (2008) ise Lovaas’ın ayrıklı denemeler içerikli programı da kriterleri karşılamaktadır. Jonathan ve Campbell, yaptıkları

araştırmada davranışsal sağaltımların otizmli çocukların çeşitli davranış problemlerini azalttığını tespit etmişlerdir (2003). Otizmli çocuklarda sosyal davranışların gelişimini inceleyen araştırmacılar sosyal becerilerin öğretiminde müdahalenin yapılandırılmış olduğu koşullarda daha yüksek başarının elde edildiğini açıklamışlardır (Chung, Reavis, Mosconi, Drewry, Matthews ve Tasse, 2007).

Gelecekte yapılması gerekli olan araştırmalar arasında iyi kontrol edilerek gerçekleştirilmiş sağaltım programlarının birbirleri ile kıyaslanmaları büyük önem taşımaktadır. Ayrıca meta analiz çalışmaları da otizm sağaltımının etkililiği konusunda oldukça değerli bilgiler sağlamaktadır. Wang, Cui ve Parrila'nın tek denekli desenlerle ilişkili gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında özetle şu sonuçları ortaya çıkarmıştır: Sosyal beceri sağaltımında “karşılıklı sosyal etkileşim metodu” etkili görülmüştür. Bununla birlikte çalışmada akran temelli çalışmaların çocuğa özel çalışmalardan daha etkili olduğu belirlenmiştir (2011). Araştırmacılar 115 tek denekli desenlerle yapılan sosyal beceri sağaltım uygulamalarını incelediklerinde, sağaltımın uzunluğu, yaş, cinsiyet, çeşitli çalışma niteliği faktörleri gibi değişkenlerin etkili olmadığını buna karşın sosyal beceri öğretiminde sağaltımın etkililiğini tek denekli desenler arasından sadece çoklu yoklama ve dönüşümlü sağaltımların olumlu şekilde etkilediğini ortaya koymuşlardır (Wang, Parrila ve Cui, 2013).

Bellini, Peters, Benner ve Hopf (2007) tek denekli desen içerikli meta analiz çalışmasında okul-temelli otizme sahip çocuklarda sosyal beceri kazandırma programlarının minimum etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Araştırmacıya göre etkiler genellenememiş fakat kazanımlar unutulmamış ve süreliliğini korumuştur. Otizm konusundaki meta-analiz çalışmaları sosyal beceriler dışında da gerçekleştirilmiştir. Bellini ve Akullian (2007) çocuk ve gençlerde video model ve kendini videodan model alma tekniklerinin iletişim, işlevsel becerilerde ve davranış fonksiyonlarında olumlu sonuçlar verdiğini ifade etmiştir. Maughan, Christiansen, Jenson, Olympia ve Clark (2005) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasının ailenin içinde olduğu davranışsal sağaltımların kendine zarar verme davranışını azaltmada etkili olduğunu ortaya konmaktadır. Steffey (2006) tarafından gerçekleştirilen tek denekli desenleri içeren meta-analiz çalışmasında, davranışsal sağaltımların kendini uyarma davranışını azaltmada etkili olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak meta-analiz çalışmalarında

davranışsal sağaltımların otizmin belirtilerinin azaltılmasında etkili olduğu söyleme mümkündür. California Üniversitesinde gerçekleştirilen bir projde (University of California at Los Angeles Young Autism project /UCLA YAP) erken davranışsal sağaltımların otizmin belirtilerini azaltmada oldukça etkin olduğu Reichow ve Wolery'nin gerçekleştirdiği araştırmada ortaya konmuştur (Reichow ve Wolery, 2009). Aynı zamanda UCLA YAP metodunun IQ değerlerini artırdığı net şekilde belirlenmiştir. Reichow ve Wolery (2009) OSB'nin erken sağaltımına aynı araştırmalarında dikkat çekmektedir. Eldevik ve diğ., (2009) benzer şekilde davranış değiştirme müdahalelerinin erken uygulanmasının zeka ve uyum davranışı üzerindeki olumlu etkilerinin altı çizilmektedir. Tüm bu uygulamaların çocuğun ihtiyaçlarına ve öğrenme şeklide uyum şekilde yüksek kalite ve içerikte gerçekleştirilebilmesi disiplinler arası bir çalışmaya ve yüksek donanıma sahip öğretmen yetiştirmeye bağlı gözükmektedir. Birleştirilmiş konsültasyon uygulamaları donanımlı öğretmen ve destek uygulayıcı olarak ailelerin öğretimde kapsamlı programların uygulanabilmesinde bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmada seksenli yıllar sonrasında giderek artan öneme sahip ekolojik, fizyolojik ve problem davranışların fonksiyonları ile ilişkili şekilde davranış problemlerinin ele alındığında olumlu sonuçların ortaya çıktığı ve çoklu sağaltımların uygulandığı çalışmaların olumlu sonuçlarına paralellik göstermektedir (Ör., Bailey ve Pyles, 1989). Araştırmada uygulanan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon sistemi içinde ekli birden fazla yaklaşım ve uygulamaya yer verilmesi önemli bir noktadır. Çeşitli araştırmacıların da üzerinde durduğu gibi (Ör., Horner, Dunlap, Koegel, Carr, Sailor, Anderson, Albin ve O'Neill, 1990; National Institutes of Health,1990) yüksek etkili davranış değiştirme programlarının çoklu sağaltım içeriğine sahip olması bir gereklilik olarak ele alınmaktadır. Bu durum özellikle de davranış problemlerinde uzun bir geçmişi olan ve özellikle de birden fazla yetersizliği olan bireylerde daha da önem kazanmaktadır. Uygulanan program aynı zamanda olumlu davranış değiştirme ilkelerine de uyumluluk gösterdiğinden süreç içinde mola, aşırı düzeltme gibi işlemlere yer verilmemiştir. Bu açıdan ele alındığında uygulama sürecinin olumlu bir öğrenme atmosferi içinde yürütüldüğu söylenebilir.

İlişkili çalışmada nitel yöntemlerle birlikte tek denekli desenlere yer verilmiştir. Nicel

yöntemlere yer verilmemesi çalışmanın genellenebilirliğini olumsuz yönde etkilese de 2009 yılında yapılan araştırmadan yola çıkarak sonuçların genellenebilirliğinin sınırlı şekilde olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Kaiser, Rosenfield ve Gravois'ın yaptıkları araştırmada (2009) ellerindeki teorik bilginin betimleyici metodoloji kullanan araştırmalardan gelse de öğretimin de içinde olduğu konsültasyon süreçleri de dahil olmak üzere çocuğun merkezde olduğu konsültasyon süreçlerinde 274 uygulayıcı öğretmenin süreç hakkında tatmin edici sonuçlara ulaşıldığı ve öğrencilerin yeni beceriler geliştirdikleri ortaya konmuştur. Aynı zamanda öğretmenler gelecekte karşılaşacakları durum ya da problemleri benzer sağaltım süreçlerinden farklı öğrenciler için de yararlanarak çözebileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada Meyer ve Evans'ın, 1989 yılında yaptıkları çalışma ile paralel olarak işlevsel değerlendirme verilerinden temel alan ve bireyselleştirilmiş şekilde uygulanan öğretim programı ile olumlu sağaltımların, hayat stilini geliştirme ile ilgili olarak yan kazançların üretimi vasıtası ile ciddi davranış problemlerinin düzeltilebilirliğine dair umut verici neticeler elde edilmiştir. Bununla birlikte araştırma tek denek üzerinde gerçekleştirildiğinden sonuçlarının genellenebilir özelliği açısından zayıf kalmaktadır. Bununla birlikte genellenebilirliği kısmi de olsa desteklenmesi için niteliksel açıklamalara önem verilmiş ve süreç tek denekli desenlerden çoklu başlama düzeyi verileri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Diğer bir zayıf nokta ise etkili davranış değiştirme programlarının çoklu sağaltım içeriğine sahip olması nedeni ile en verimli yaklaşım ya da sağaltımın hangisi olduğu sorusuna cevap vermedir. Sonuçlar ekli yaklaşım ve sağaltımların araştırmadaki kombinasyonu ile olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymakla birlikte gelecekte yapılacak olan çalışmalarda Haring ve Kennedy'nin 1990 yılında gerçekleştirdikleri araştırmada kombinasyonu değiştirerek ya da uygulamada ekli bulunan yaklaşım ve sağaltımları Wacker ve çalışma grubunun 1990 yılında gerçekleştirdiği gibi tek tek geri çekerek çok daha detaylı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın önem ve hassasiyetini büyük oranda arttıracak olan bu uygulamalara konsültasyon sürecinin uygulanmasındaki karmaşık yapı nedeni ile gelecekte gerçekleştirilmesi planlanarak var olan çalışmaya dahil edilmemiştir.

Yetersizlikten etkilenmiş çocuklara hizmet veren kurumların sistematik aile eğitim programları düzenleme ve uygulama anlamında sınırlılıkları olduğu gerçekleştirilen

güncel bir çalışma ile ortaya konmuştur (Tavil ve Karasu, 2013). İlişkili araştırmada bu kurumların aile eğitim programları düzenlemedikleri, bir iki istisnası dışında, aile eğitimi düzenlediğini iddia eden kurumların yaptıkları çalışmaların veli-öğretmen görüşmesinden öteye gitmediği ifade edilmektedir. Bu durumun en önemli nedenleri arasında ise alandaki bilgi sınırlılığı gösterilmiştir. Bu anlamıyla, gerçekleştirilen BDK uygulamasında, işlevsel değerlendirmeye analog yapıların eşlik ettiği, olumlu davranış değiştirme ve ekolojik bakış açısının içinde olduğu çoklu sağaltımların birleştirilmiş konsültasyon süreçlerinin içinde total görmeyen ve OSB'nin eşlik ettiği birden fazla yetersizliği olan bir çocuk için kullanıldığında, davranış problemlerinin üstesinden gelinebildiği bir örnek uygulamayı ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın yetersizlikten etkilenmiş kurumların bilgi eksikliğini gidermede ve BDK programının uygulanması konusunda yol gösterici nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmaya yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

- Her ne kadar araştırmada birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçlerinin çoklu sağaltımların birden fazla yetersizliği olan çocuk üzerinde birlikte kullanımında etkililik ile ilişkili olumlu sonuçlar ortaya çıksa da sonuçların yorumlanmasında var olan sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar arasında araştırmanın tek bir denek üzerinden gerçekleştirilmesidir. Sonuçların benzer özelliklere sahip birden fazla yetersizliği olan çocuklar üzerinde genellenebilir özelliğinin kuvvetlenmesi için benzer araştırmalara ihtiyaç vardır.
- Kısa sürede müdahaleye geçilebilmesi için hem doğrudan gözlem hem de analog veri toplama süreçlerinden yararlanmak yerine doğrudan gözlem yapılabilen durumda sadece doğrudan gözlem yapılmalı, yapılamadığı durumlarda ve/veya davranışın şiddetinin yüksek olduğu durumlarda analog veri toplama süreçlerinden yararlanılmalıdır.
- Bu araştırmada işlevsel analiz çalışmalarına yer verilerek işlevsel değerlendirme süreçlerinden yararlanılmıştır. Gelecekte karşılaştırmalı araştırmalar

yaparak sadece işlevsel analizin kullanıldığı, işlevsel analiz ile birlikte işlevsel değerlendirmenin yapıldığı uygulamaların etkililiği ve verimliliğinin ortaya konması önemlidir. Süreçlerin öğretmenlerin uygulayabilmesi için kısa ve kolay olması kullanımı arttıracığından olumlu bir nokta olarak ele alınabilmesine rağmen kolaylaştırılmış bu süreçlerin ne kadar etkili sonuçlar ortaya çıkaracağı da sorgulanarak bir denge arayışında bulunmak gerekmektedir.

- İleriye dönük diğer bir çalışma ise işlevsel değerlendirme süreçlerinden yola çıkarak davranış değiştirme uygulamalarının paylaşıldığı bilgi veren görsel sunu ardından paylaşılan form ve davranış değiştirme süreç önerilerinin daha önce konu hakkında bilgisi olmayan sınıf ve branş öğretmenleri tarafından ne derece etkin bir şekilde kullanılabileceğinin belirlenmesidir. Bunun nedeni öğrenci başarısının en etkili şekilde sağlanması sırasında okul dışından gelecek olan danışmanlara daha az bağımlı ya da hiç bağımlı olmamanın önemli olmasıdır. Böylelikle okul dışından gelen danışmalara gereksinim kalmadan öğretmenler bağımsız şekilde basitleştirilmiş İDD süreçlerinden yararlanarak uygun sağaltımları oluşturma şansına sahip olurlar. Bu şekilde kullanımında İDD süreçleri daha az kriz-bağlantılı durumlarda ve daha çok ileriye etkili biçimde öğretmenlerin elinde önleyici bir araç formunda kullanılmış olur.

- Araştırmada ele alınan çocuğun anne ve babasının öğretmen olması ve sınıf öğretmenin özel eğitim öğretmeni olması müdahale sürecinin planlandığı gibi gitmesini desteklemiştir. Bu sebeple benzer araştırmaların meslek gruplarına sahip erişkinlerle çalışılması gerekmektedir.

- Benzer müdahalenin sınıf sayısının daha yüksek olduğu sınıflarda da gerçekleştirilmesi ve sınıf içinde daha fazla uygulamanın ortaya konması ve hem müdahale hem de veri toplama ve değerlendirme süreçlerine akranların (yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişim gösteren) katılımı gerekmektedir.

- Türkiye’de birden fazla yetersizliğe sahip çocuklar için geliştirilen uygulamaların geliştirilmesi ve birden fazla yetersizliği olan çocuklar ile çalışan uzman sayısının artması gerekmektedir, bu sebeple birleştirilmiş konsültasyon uygulamalarından yararlanarak danışmanın görel olarak daha az bilinen birden fazla yetersizliği olan çocukların eğitiminde yol gösterici olarak işlev görmesi bu eksikliği

kısmi de olsa desteklemek için bir yol olarak görülebilir.

- Gelecekte BDK süreçlerini farklı noktalardan ele alan farklı yapılarıdaki araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar özetle işlevsel değerlendirmelerin pratik şekilde okullarda uygulanmasıyla daha geniş çerçeveli sağaltım süreçlerine yer verilebilmektedir. Kapsamlı sağaltım araştırmalarda yoğunlaşılması gereken dört alan şöyledir: (a) temel araştırmalar, (b) programatik araştırmalar, (c) önlem/tedbir-seviyesinde araştırmalar ve (d) yayma (dissemination). Böylelikle kapsamlı sağaltımların etkileri ortaya konabilir ve okulun hem başarılı, hem birkaç konuda desteklenmesi gereken ve hem de özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri, ayrı eğitim ortamları olmaksızın yaşatlarının devam ettiği sınıflarda eğitimlerini sürdürebilirler.

KAYNAKLAR

Alimovic, S. (2013). Emotional and behavioural problems in children with visual impairment, intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*, 153–160.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fourth edition text revision). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Asmus, J. M. Vollmer, T. R. & Borrero, J. C, (2002). Functional behavioral assessment: assessment and a self-management system to increase academic engagement and autism. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 167-178.

Ataman, A. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (Gözden geçirilmiş ikinci baskı). “Görme Yetersizliği Olan Çocuklar” içinde (s.216), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ayllon,T. & Michael, J. (1959). The psychiatric nurse as a behavioral engineer. *J Exp Anal Behav, 2*(4), 323–334.

Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*, 91-97.

Bailey, J. S., & Pyles, D. A. M. (1989). Behavioral diagnostics. *Monographs of the American Association on Mental Retardation, 12*, 401-409.

Barbaresi, W.J., Katusic S.K., & Voigt R.G. (2006). Autism: a review of the state of the science for pediatric primary health care clinicians. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 60* (11), 1167-1175.

Barraga, N. C., & Erin, J. N. (1992). *Visual Handicaps and Learning* (3rd ed.) Pro-Ed. Austin.

Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A Meta-Analysis of Video Modeling and Video Self-Modeling Interventions for Children and adolescents for Autism Spectrum Disorder. *Exceptional Children*, 73 (3), 264-287.

Bellini, S., Peters, J., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school- based social skill interventions for children with autism spectrum disorders. *Behavior Analysis*, 44, 19-31.

Berkman, K.A., & Meyer, K.H. (1988). Alternative strategies and multiple outcomes in the remediation of severe self-injury: Going "all out" nonaversively. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 76-86.

Billstedt, E., Gillberg, C. & Gillberg, C. (2005) Autism after adolescence: population-based 13-to 22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 351– 360.

Blair, K. C., Umbreit, J., Dunlap, G. & Jung, G. (2007). Promoting inclusion and peer behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-185.

Bloom, S. E., Iwata, B. A., Fritz, J. N., Roscoe, E. M. & Carreau, A. B. (2011). Classroom application of a trial-based functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 44(1):19-31.

Bramlett, R. K. & Murphy, J. J. (1998). School psychology perspectives on consultation: Key contributions to the field, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 29-55.

Brooks, A., Todd, A. W., Tofflemoyer, S. & Horner, R. H. (2003). Use of Functional Assessment and a Self-Management System to Increase Academic Engagement and Work Completion. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5 (3), 144 -152.

Brown R, Hobson RP, Lee A, & Stevenson J. (1997). Are there "autistic-like" features in congenitally blind children? *J Child Psychol Psychiatry*, 38 (6), 693-703.

Brown, K. A., Wacker, D. P., Derby, K. M., Peck, S.M., Richman, D.M., Sasso, G. M., Knutson, C. L., & Harding, J.W. (2000). Evaluating the Effects of Functional Communication Training in the Presence and Absence of Establishing Operations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 53-71.

Brown, R., Hobson, R.P., Lee, A. & Stevenson, J. (1997). Are There “Autistic-like” Features in Congenitally Blind Children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 693-703.

Brown, S. (2000). The musilanguage model of music evolution. In N. Wallin, B. Merker and S. Brown (ED.). *The origins of music*. Cambridge (MA): MIT Press, pp.271-300.

Bryson, S., & Smith, I. (1998). Epidemiology of autism: Prevalence, associated characteristics, and implications for research and service delivery. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4, 97-103.

Budd, K.S. & Fabry, P.L. (1984). Behavioral assessment in applied parent training: Use of a structured observation system. In R.F. Dangel & R.A. Polster (Eds). *Parent training: Foundations of research and practice* (p.417-442). New York: Guilford Press.

Budd, K.S., Rinner, L.S. & Brockman, M. P. (1983). A structured observation system for clinical evaluation of parent training. *Behavioral Assessment*, 5, 373-393.

Buschbacher, P., Fox, L., & Clarke, S. (2004). Recapturing desired family routines: A parent-professional behavioral collaboration. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29, 25-39.

Campbell, J. M. (2003). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: A quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 120-138.

Campbell, J. M. (2004). Statistical comparison of four effect sizes for single-subject designs. *Behavior Modification*, 28, 234- 246.

Campbell, J.M. (2003). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: a quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities, 24* (2), 120-138.

Campbell, J.M. (2007). Middle school students' response to the self introduction of a student with autism: Effects of the perceived similarity, prior awareness, and educational message. *Remedial and Special Education, 28*, 163-173.

Carr, E. G. (1977). The motivation of self-injurious behavior: A review of some hypotheses. *Psychological Bulletin, 84*, 800-816.

Carr, E. G. (1994). Emerging themes in the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*, 393-400.

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111-126.

Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Magito-McLaughlan, D., McAtee, M. L., Smith, C. E., Andrewson-Ryan, K., Ruef, M. B., & Dolabh, A. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: a research synthesis*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Carr, E. G., Langdon, N. A., & Yarborough, S. C. (1999). *Hypothesis-based intervention for severe problem behavior*. In A. C. Repp, & R. H. Horner, (Eds.), *Functional analysis of problem behavior* Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, (pp. 9–31).

Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). *Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing positive change*. Baltimore: Brookes.

Carr, J. E., Austin, J. L., Britton, L. N., Kellum, K. K. & Bailey, J. S. (1999). An assessment of social validity trends in applied behavior analysis. *Behavioral Interventions, 14*, 223-231.

Cavkaytar, A. & Pollard, E. (2009). Effectiveness of Parent and Therapist Collaboration Program (PTCP) for Teaching Self-Care and Domestic Skills to Individual with Autism. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 44(3), 381-394.

Chandler, L.K. & Dahlquist C.M. (2002). *Functional Assessment: Strategies to Prevent and Remediate Challenging Behavior in School Settings* (3rd Edition).Merill Prentice Hall.

Chen, D., & Downing, J. E. (2006). *Tactile Strategies for Children*. New York: AFB Press.

Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

Chung, K. M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., & Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 423-436.

Clarke, S., Dunlap, G., & Vaughn, B. (1999) Family-centered, assessment based intervention to improve behavior during an early morning routine. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 235-241.

Colton, D., & Sheridan, S. M. (1998). Conjoint behavioral consultation and social skills training: Enhancing the play behavior of boys with attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9, 3-28.

Collier-Meek, M. A. & Sanetti, L. M. (2014). Assessment of Consultation and Intervention Implementation: A Review of Conjoint Behavioral Consultation Studies. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24, 55–73.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144.

Corsello, C. (2005). Early intervention in autism. *Infants and Young Children*, 18, 74–85.

Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18, 23-45.

Dave, A.V. & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45.

Dawson, G, & Osterling, J. (1997). *Early intervention in autism*. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effective-ness of early intervention* (pp. 307–326). Baltimore: Brookes.

Day, H.M., Horner, R.H. & O'Neill R.E. (1994). Multiple Functions of Problem Behaviors: Assessment and Intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27 (2), 279-289.

Debbaudt, D. (2004), *Beyond Guilt or Innocence*, The Developmental Disabilities Leadership Forum (a project of the UCE at the Shriver Center—a division of the University of Massachusetts Medical School.

Dennis, R. (2004) ‘So far so good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 17-29.

Dunlap, G., & Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 77–87.

Dunlap, G., & Fox, L. (1999). Supporting Families of Young Children with Autism. *Infants and Young Children*, 12(2), 48-54.

Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision and severe behaviour problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 387-397.

Dunst, C.J. & Trivette, C.M. (1987). Enabling and empowering families: Conceptual and intervention issues. *School Psychology Review*, 16 (4), 443-456.

Durand V. M. & Kishi, G. (1987). Reducing Severe Problem Behaviors Among Persons with Dual Sensory Impairment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12 (1), 2-10.

Durand, V. M., & Crimmins, D. B. (1988). Identifying the variables maintaining self injurious behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 99-117.

Durand, V. M., & Carr, E. G. (1991). Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 251-264.

Durand, V.M. (1990). *Severe behavior problems: A functional communication training approach*. New York: Guildford Press.

Durand, V.M., & Carr, E. E. (1987). Social influences on self-stimulatory behavior: Analysis and treatment application. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 119-132.

Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen WB. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Educ Res*, 18 (2), 237-56.

Eldevik, S., Hastings, R. P., & Hughes, J. C. (2009). Meta-Analysis of Early Intensive Behavioral Intervention for Children With Autism. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38: 3, 439-450.

Erbas, D., Tekin-Iftar, E. & Yucesoy, S. (2006). Teaching special education teachers how to conduct functional analysis in natural settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(1), 28-36.

Erbaş, D., Yücesoy, S., Turan, Y., & Ostrosky, M. M. (2006). Turkish special education teachers' implementation of functional analysis in classroom settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 41*, 155-162.

Erbaş, D. (2002). Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(2)*, 41-50.

Erbaş, D. (2005). *Olumlu Davranışsal Destek*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Erbaş, D. , İftar, E. T., & İftar G.K. (2011). *İşlevsel Değerlendirme; (Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci) 5. Baskı*, Kök Yayınevi.

Ergün, M. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma, <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#256,1>, (17 Eylül 2010'da erişildi).

Ervin, R. A., Radford, P. M., Bertsch, K., Piper, A. L., Ehrhardt, K. E., & Poling, A. (2001). A descriptive analysis and critique of the empirical literature on school-based functional assessment. *School Psychology Review, 30*, 193-210.

Fazlıoğlu, Y.Ö. (2004). Duyusal Entegrasyon Programının Otizmli Çocukların Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmış doktora tezi. Erişim tarihi: (10/Kasım/2012)acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/1565/2196.pdf

Feldman, M., Condillac, R.A., Tough, S., Hunt, S., & Griffiths, D. (2002). Effectiveness of community positive behavioral intervention for persons with developmental disabilities and severe behavior disorders. *Behavior Therapy, 33* (3), 377-399.

Flanagan, S. A., Adams, H. E. & Forehand, R. (1979). A comparison of four instructional teaching techniques for teaching parents to use time-out. *Behavior Therapy, 10*, 94-102.

Flanagan, S., Adams, H. E. & Forehand, R. (1979). A comparison of four instructional techniques for teaching parents to use time-out. *Behavior Therapy*, 10, 94-102.

Ford, A. (1989). *The Syracuse Community Referenced Curriculum Guide for Students With Moderate and Severe Disabilities*. Paul Brookes.

Forehand, R., & King, H.E. (1977). Noncompliant children. *Behavior Modification*, 1, 93-108.

Forehand, R., & McMahon, R.J. (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training*. New York: Guilford.

Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Bennett, D., Neilands, J., ve Colyvas, K. (2014). Observed changes in the alertness and communicative involvement of students with multiple and severe disability following in-class mentor modelling for staff in segregated and general education classrooms. *J Intellect Disabil Res.*, 58(8):704-720.

Fraiberg, S. (1977). *Insights from the blind*. London: Souvenir.

Freer, P., & Watson, T. S. (1999). A comparison of parent and teacher acceptability ratings of behavioral and conjoint behavioral consultation. *School Psychology Review*, 28, 672- 684.

functional analysis in natural settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 28-36.

Galloway, J., & Sheridan, S. M. (1994). Implementing scientific practices through case studies: Examples using home-school interventions and consultation. *Journal of School Psychology*, 32, 385-413.

Gense, MH & Gense, DJ (1994), *Identifying Autism in Children with Blindness and Visual Impairments*. Review, vol. XXXVI, 2.

Goodman, R. & Minne, C.(1995). Questionnaire screening for comorbid pervasive developmental disorders in congenitally blind children: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25 (2), 195-203.

Gresham, F.M. (1989). Assessment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review*, 18, 37-50.

Gresham, F.M., Lane, K.L., MacMillan, D.L., & Bocian, K.M. (1998). Social and academic profiles of externalizing and internalizing groups: Risk factors for emotional and behavioral disorders. A paper presented at Teacher Educators for Children with Behavioral Disorders, Scottsdale, AZ.

Gresham, F. M., McIntyre, L. L., Olson-Tinker, H., Dolstra, L., McLaughlin, V., & Van, M. (2004). Relevance of Functional behavioral assessment research for school-based interventions and positive behavioral support. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 19-37.

Gresham, F. M.,& Noell, G.H. (1993). *Documenting the effectiveness of consultation outcomes*. In J. Zins, T. Kratochwill, & S. Elliot (Eds.), *Handbook of consultation services for children* (pp.249-276). San Francisco: Jossey-Bass.

Gutkin, T. B. (1996). Core elements of consultation service delivery for special service personnel: Rationale, practice, and some directions for the future. *Remedial and Special Education*, 17 (6), 333-340.

Gutkin, T. B., & Curtis, M. (1999). *School based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery*. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *Handbook of school psychology* (3rd ed) New York: Wiley.

Hagopian, L.P., Wilson, D.M., & Wilder, D.A. (2001), Assessment and treatment of problem behavior maintained by escape from attention and access to tangible items. *J Appl Behav Anal*, 34(2), 229-232.

Hanley, G. P., Iwata, B.A., & McCord, B. E.(2003). Functional analysis of problem behavior: a review. *J Appl Behav Anal*, 36 (2), 147–185.

Heckaman, K., Conroy, M., Fox, J. & Chait, A. (2000). Functional assessment–based intervention research on students with or at risk for emotional and behavioral disorders in school settings. *Behavioral Disorders*, 25, 196-210.

Heflin, J., & Simpson, R. (1998). Interventions for children and youth with Autism: Prudent choices in a world of exaggerated claims and empty promises: Part 11: Legal policy analysis and recommendations for selecting interventions and treatments. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13 (4), 212-220.

Hobson, R. P., Lee, A. & Stevenson, J. (1997). Are There “Autistic-like” Features in Congenitally Blind Children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(6), 693-703.

Horner, R. H., Albin, R. W., & O'Neill, R. E., (1991). *Supporting students with severe intellectual disabilities and severe challenging behaviors*. In G. Stoner, M. R. Shinn, & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems*(pp. 269-287). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Horner, R. H., & Bellamy, G. T. (1978). A conceptual analysis of vocational training with the severely retarded. In M. Snell (Ed.), *Systematic instruction of the moderately, severely, and profoundly handicapped*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Horner, R. H., & Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *Journal of Special Education*, 31, 84- 104.

Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W. and Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 423-446.

Horner, R. H., Day, H. M., and Day, J. R. (1997). Using neutralizing routines to reduce problem behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 601-614.

Horner, R. H., Diemer, S. M., & Brazeau, K.C. (1992). Educational support for students with severe problem behaviors in Oregon: A descriptive analysis from the 1987–1988 school year. *The Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 17(3), 154-169.

Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(3), 125-132.

Horner, R.H., Carr, E., Strain, P., Todd, A., & Reed, H. (2002). Problem behavior interventions for young children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 423-446.

Horner, R.H., Close, D. W., Fredericks, H.D. B., O'Neal, R.E., Albin, R.W., Sprague, J.R., Kennedy, C.H., Flannery, K.B., & Heathfield, L. T. (1996). Supported living for people with profound disabilities and severe problem behaviors. In D. H. Lehr and F. Brown (EDS.), *People with disabilities who challenge the system*. Baltimore, Brookes. (p.209-240).

Hunt P, Alwell M, Goetz L. (1988). Acquisition of conversation skills and the reduction of inappropriate social interaction behaviors. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(1), 20–27.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments (1997). Pub.L. No. 105–117, USC 1400 et seq. Individuals with Disabilities Education Improvement Act Amendments (2004). Pub.L. No. 108–446.

Iverson, L. J. (1984). *Stereotypic Behaviors in Blind Children: Relationships to Motility Behaviors of Autism*. University of North Dakota. Innovative approaches to behavioral support. Baltimore: Brookes. (pp. 3–28).

Iwata, B.A., Pace, G.M., Cowdery, G.E., & Miltenberger, R.G. (1994). What makes extinction work: an analysis of procedural form and function. *J Appl Behav Anal. Spring*, 27 (1), 131-144.

Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1982/1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 197-209. (Reprinted from *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.

Iwata, B. A., Pace, G. M., Dorsey, M. F., Zarcone, J. R., Vollmer, T. R., Smith, R. G., & Willis, K. D. (1994). The functions of self-injurious behavior: An experimental epidemiological analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 215-240.

Iwata, B.A., Dorsey, M.F., Slifer, K.J., Bauman, K.E., & Richman, G.S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2, 3-20.

Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J.M.A., & Van Dijk, J.P.M. (2003a). Contact: Effects of an intervention program to foster harmonious interactions between deafblind children and their educators. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(4), 215-229.

Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J.M.A., & Van Dijk, J.P.M. (2004). Enhancing the interactive competence of deafblind children: Do intervention effects endure? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(1), 73-95.

Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J.M.A., & van Dijk, J.P.M. (2006). Applying the Diagnostic Intervention Model for fostering harmonious interactions between deafblind children and their educators: A case study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100 (2), 91-106.

Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J.M.A., & Van Dijk, J.P.M.. (2003b). Towards a diagnostic intervention model for fostering harmonious interactions between deafblind children and their educators. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 97(4), 197-241.

Jeger, A.M. & Slotnick, R.S. (1982). *Community mental health and behavioral-ecology: a handbook of theory, research, and practice*. New York: Plenum Press.

Jonathan M. & Campbell, J. M. (2003). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: a quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities*, 24 (2), 120-138.

Kaiser, L. T., Rosenfield, S., & Gravois, T.A. (2009). Teachers' perception of satisfaction, skill development, and skill application after instructional consultation services. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 444-457.

Kamps, D., Kravits, T., Rauch, J., Kamps, J. L., & Chung, N. (2000). A prevention program for students with or at risk of ED: Moderating effects of variation in treatment and classroom structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 141-154.

Kaner, S. & Çiçekçi, A. U. (2000). Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (4), 23-34.

Kazdin, A. E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 259-273.

Kemp, D. C., & Carr, E. G. (1995). Reduction of severe problem Behaviors in community employment using an hypothesis-driven multicomponent intervension approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 229-247.

Kirk. S. A., & Gallagher, J. J. (1989). *Educating exceptional children* (6th Ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Koegel L.K., Stiebel D., Koegel R.L. (1998). Reducing aggression in children with autism toward infant or toddler siblings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23 (2), 111-118.

Koegel, L. K., Koegel, . L., Kellegrew, D. & Mullen, K. (1996). *Parent education for prevent and reduction of severe problem behaviors*. In L. K. Koegel., R. I., Koegel and G. Dunlap, (Eds.), *Positive Behavior Support*. Baltimore: Brookes.

Koegel, L. K., Koegel, R.L., & Dunlap, G. (1996). *Positive Behavioral Support*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Kratochwill, T. R. & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral Consultation in Applied Settings: An Individual Guide*. Plenum Press, New York.

Kratochwill, T. R. & Stoiber, K. C. (2000). Uncovering critical research agendas for school psychology: Conceptual dimensions and future directions. *School Psychology Review*, 29, 591-603.

Kuravackel, G., & Ruble, L. (2014). Autism Spectrum Disorders: Reasons for Treatment Referrals Across the Developmental Life Span. *Journal of the Kentucky Medical Association*, 12(3), 51-56.

Lalli, J.S., Casey, S. & Kates, K. (1995). Reducing escape behavior and increasing task completion with functional communication training, extinction, and response chaining. *J Appl Behav Anal*, 28 (3), 261-268.

Lane, K. L., Kalberg, J. R., & Shepcaro, J. C. (2009). An examination of quality indicators of function-based interventions for students with emotional or behavioral disorders attending middle and high schools. *Exceptional Children*, 75, 321-340.

Lane, K. L., Umbreit, J., & Beebe-Frankenberger, M. (1999). A review of functional assessment research with students with or at-risk for emotional and behavioral disorders: 1990-present. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 101-111.

Larney, R. (2003). School-based consultation in the United Kingdom: principles, practice and effectiveness. *School Psychology International*, 24, 5-19.

Lehr, D.H. & Brown, F. (Eds.) (1996). *Persons with disabilities who challenge the system*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Lewis, T. J. (1996). Decision making about effective behavioral support: A guide for educators. Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators.

Lewis, T.J., Barrett, S., Sugai, G., & Horner, R. H. (2010). *Blueprint for schoolwide positive behavior support training and professional development*. Eugene, OR: National Technical Assistance Center on Positive Behavior Interventions and Support.

Lewis, T. J, Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446-459.

Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., & Nixon, C. D. (1997). Embedding comprehensive behavioral support in family ecology: An experimental, single-case analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 241-251.

Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., & Nixon, C. D. (1997). Embedding comprehensive behavioral support in family ecology: An experimental, single-case analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 241-251.

Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R. H., Mann, J. C., Mann, J. A., & Wadsworth, G. (2007). Family implementation of positive behavior support with a child with autism: A longitudinal, single case experimental and descriptive replication and extension. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 131-150.

Lucyshyn, J. M., Albin, R. W., Horner, R. H., Mann, J. C., Mann, J. A., & Wadsworth, G. (2007). Family implementation of positive behavior support with a child with autism: A

longitudinal, single case experimental and descriptive replication and extension. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 131-150.

Lucyshyn, J. M., Olson, D., & Horner, R. H. (1995). Building an ecology of support: A case study of one young woman with severe problem behaviors living in the community. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 16-30.

Lucyshyn, J., Horner, R.H., Dunlap, G., & Albin, R.W., and Ben, K.R. (2002). Positive behavior support with families. In J. Lucyshyn, G. Dunlap, and Albin, R.W. (Eds), *Families and positive behavior support: Addressing problem behaviors in family contexts*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, (pp. 3-43).

Mace, F. C., & Robert, M. L. (1993). Factors affecting selection of behavioral interventions. In J. Reichle ve D. P. Wacker (Eds.), *Communicative alternatives to challenging behavior: Integrating functional assessment and intervention strategies*. Baltimore: Paul H. Brookes, (p.113-133).

Mace, F., & Knight, D. (1986). Functional analysis and treatment of severe pica. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 411-416.

Mace, F., Bowder, D. M., & Lin, Y. (1987). Analysis of demand conditions associated with stereotypy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 18, 25 -31.

Machalicek, W., O'Reilly, M. F., Beretvas, N., Sigafos, J., & Lancioni, G. E. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229-246.

Maughan, D. R., Christiansen, E., Jenson, W.R., Olympia, D., & Clark, E. (2005). Behavioral Parent Training as a Treatment for Externalizing Behaviors and Disruptive Behavior Disorders: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 34 (3), 267-286.

McMahon, R. J., & Forehand, R. (1984). *Parent training for the noncompliant child: Treatment outcome, generalization, and adjunctive therapy procedures*. In R. F. Dangel &

R. A. Polster (Eds.), Behavioral parent training: Issues in research and practice. New York: Guilford, p. 298-328.

Meyer, L. H., & Evans, I. M. (1989). *Nonaversive intervention for behavior problems; A manual for home and community*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Michael, J. (1988). Establishing operations and the mand. *The Analysis of Verbal Behavior*, 6, 3–9.

Moes, D. R. & Frea, W. D. (2000). Using Family Context to Inform Intervention Planning for the Treatment of a Child with Autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2: 40-46

Motavalli-Mukaddes, N., Kılınçaslan, A., Küçükyazıcı, G., Şevketoğlu, T., ve Tuncer, S. (2007), Autism in visually impaired individuals. *Psychiatry and Clinical Neurosciences* 61, 39–44.

National Autism Center (2009). *National standards report. The National Standards Project: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*. Randolph, MA: Author.

Nay, W. R. (1977). Analogue measures, In a.R. Ciminero, K.S. Calhoun, & H.E. Adams (Eds.), *Handbook of Behavioral Assessment*. New York: Wiley, p. 233-277.

Nelson, C., van Dijk, J., Oster, T., & McDonnell, A.P. (2009). *Child-guided strategies: the van Dijk approach to assessment for understanding children and youth with sensory impairments and multiple disabilities*. Louisville, KY. American Printing House for the Blind. Published.

Nicolson, R. & Szatmari, P. (2003). Genetic and Neurodevelopmental Influences in Autistic Disorder. *Can. J. Psychiatry*, 48, 526-537.

Northup, J., Wacker, D., Sasso, G., Steege, M., Cigrand, K., Cook, J., & DeRaad, A. (1991). A brief functional analysis of aggressive and alternative behavior in an outclinic setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 509-522.

Noshpitz, J.D. (1979). *Basic Handbook of Child Psychiatry: Disturbances in Development*. (Ed.). New York: Basic Books Inc.

O'Brien, J., Mount, B., & O'Brien, C. (1991). *Framework for accomplishment: Personal profile*. Decatur, GA: Responsive Systems Associates.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional Assessment and Program Development for Problem Behavior* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

Orelove, F. P. & Sobsey, R. (1996). *Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. (3rd edition). P.H. Brookes Pub. Co. (Baltimore).

Poon, K. K. (2012). Challenging behaviors among children with autism spectrum disorders and multiple disabilities attending special schools in Singapore. *Research in Developmental Disabilities, 33*, 578-582.

Power, T. J., Hoffman, J. B., Clarke, A. T., & Tillman, T.C. (2005). Reconceptualizing intervention integrity: A partnership-based framework for linking research with practice. *Psychology in the Schools, 42* (5), 495-507.

Quay, H.C., & Peterson, D.R. (1996). *Revised behavior problem checklist*. Professional manual. Odesa. PAR. Edition: Professional manual.

Rainforth, B., & York-Barr, J. (1997). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Reeve, C. E., & Carr, E. G. (2000). Prevention of severe behavior problems in children with developmental disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*, 144-160.

Reichow, B. & Wolery. (2009). Comprehensive Synthesis of Early Intensive Behavioral Interventions for Young Children with Autism Based on the UCLA Young Autism Project Model. *J. Autism Dev. Disord*, 39, 23-41.

Reichow, B., & Wolery, M. (2009). Comprehensive Synthesis of Early Intensive Behavioral Interventions for Young Children with Autism Based on the UCLA Young Autism Project Model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (1), 23-41.

Reid, R., & Nelson, J. R. (2002). The utility, acceptability, and practicality of functional behavioral assessment for students with high-incidence problem behavior. *Remedial and Special Education*, 23, 15-23.

Rickert, V.I., Sottolano, D.C., Parrish, J.M., Riley, A.W., Hunt, F.M. & Pelco, L.E. (1988). Trainign parents to become better behavior managers: The need for a competency-based approach. *Behavior Modification*, 12, 475-496.

Rickert, V. I. & Johnson, C. M. (1988). Reduction nocturnal awakening and crying episodes in infants and young children: A comparison between scheduled awakening and systematic ignoring. *Pediatrics*. 81, 203-212.

Rincover, A. (1978). Sensory extinction: A procedure for eliminating self-stimulatory behavior in developmentally disabled children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 299-310.

Rogers, S., & Vismara L. (2008). Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37 (1), 8-38.

Rogers, S.J. (1998). Empirically supported comprehensive treatments for young children with autism. *Journal of Clinical Child Psychology*. 27 (2): 168-179.

Rutter, M., Taylor, E., & Hersov, L. (Eds). (1994). *Child and Adolescent Psychiatry, Modern Approaches*. Oxford: Blackwell Scientific.

Sajwaj, T., & Dillon, A. (1977). *Complexities of an “elementary” behavior modification procedure: Differential adult attention used for children’s behavior disorders*. In B. C. Etzel, J. M. LeBlanc, & D. M. Baer (Eds.), *New developments in behavioral research: Theory, method, and application* (s. 303-315). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, I.S. & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: is current practice state of the art? *J Appl Behav Anal*, 24 (2), 189–204.

Scott, T. M., McIntyre, J., Liaupsin, C., Nelson, C. M., Conroy, M., & Payne, L. D. (2005). An examination of the relation between functional behavior assessment and selected intervention strategies with school-based teams. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7, 205-215.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Synthesizing single subject studies: Issues and applications. *Behavior Modification*, 22, 221-242.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9, 227-244.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental design for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Shapiro, E. S., Miller, D. N., Sawka, K., Gardill, M. C., & Handler, M. W. (1999). Facilitating the inclusion of students with EBD into general education classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(2), 83-93.

Shepard, R. N. (1984). Ecological Constraints on Internal Representation: Resonant Kinematics of Perceiving, Imagining, Thinking and Dreaming. *Psychological Review*, 91, 417-447.

Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A. ve Kwon, K. (2012). A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation

and the Mediating Role of the Parent–Teacher Relationship. *School Psychology Review*, 41, 23–46.

Sheridan, S. M., Clarke, B. L., & Burt, J. D. (2008). *Conjoint Behavioral Consultation: What do we know and what do we need to know?* In W. Erchul & S. (Eds.), *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field*. New York, NY: Erlbaum Press.

Sheridan, S. M., Erchul, W. P., Brown, M. S., Dowd, S. E., Warnes, E. D., Marti, D. C., Schemm, A. V., and Eagle, J. W. (2004). Perceptions of helpfulness in conjoint behavioral consultation: Congruence and agreement between teachers and parents. *School Psychology Quarterly*, 19, 121-140.

Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 29 (4), 485-501.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. New York: Plenum.

Sheridan, S. M., & Steck, M. C. (1995). Acceptability of conjoint behavioral consultation: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review*, 24, 633-647.

Sheridan, S. M., Welch, M. & Orme, S. F. (1996). Is consultation effective? A Review of Outcome Research. *Remedial and Special Education*, 17 (6),341–354.

Sigafoos, J., & Sagers, E. (1995). A discrete-trial approach to the functional analysis of aggressive behaviour in two boys with autism. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20, 287-297.

Silver, K. (2005). *Assessing and Developing Communication and Thinking Skills in People with Autism and Communication Difficulties: A Toolkit for Parents and Professionals*. Bölüm II. “The Communication Assessment Record”, Jessica Kingsley Publishers.

Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum. *Focus Autism Other Dev Disabl*, 20 (3), 140-149.

Skinner, B. F. (1969b). *An operant analysis of problem solving*. In B. F. Skinner, Contingencies of reinforcement. New York: Appleton-Century-Crofts, (p. 133-157).

Snell, M. E., & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall

Steffey, E. D. (2006). *Meta-analysis of Single-subject Research for Self-stimulatory Behavior Reduction Treatments in Autism*. Published thesis (M.S.). Department of Educational Psychology, University of Utah.

Strauser, D. R. & Wong, A. W. K. (2010). Impact not Efficacy: Applying the RE-AIM Framework to Rehabilitation Counseling Research. *Rehabilitation Education*, 24 (3/4), 213-224.

Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T., Nelson, C., Scott, E., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., Wickham, D., Rued, M., & Wilcox, B.L. (2000). Applying positive behavioral support and functional assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2 (3), 131-142.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered approaches. *Exceptionality*, 17, 223–237.

Şimşek, H., Yıldırım, A. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tavil, Y.Z. & Karasu, N. (2013). Aile Eğitim Çalışmaları: Bir Gözden Geçirme ve Meta-Analiz Örneği Parent Training Studies: A Review and Meta-Analysis. *Eğitim ve Bilim*. 38(168), 85-96.

Taylor, T. K., & Biglan, A. (1998). Behavioural family interventions for improving child rearing: A review for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 41-60.

Touchette, P. E., MacDonald, R. F., & Langer, S. N. (1985). A scatter plot for identifying stimulus control of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 343-351.

Trevarthen, C. (1993) *The function of emotions in early infant communication and development*. In, J. Nadel and L. Camaioni (Eds.)

Truscott, S. D., Richardson, R. D., Cohen, C., Frank, A. & Palmeri, D. (2003). Does rational persuasion influence potential consultees? *Psychology in the Schools*, 40 (6), 627-640.

Turnbull, A. P. & Ruef, M. (1996). Family perspectives on problem behavior. *Mental Retardation*, 34(5), 280-293.

Turnbull, A. P. & Turmbull, H. R. (1996). Participatory action research. In National Council on Disability, *Improving the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act: Making schools work for all of America's children*. Supplement (pp. 685-711). Washington DC: National Council on Disability.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Van Acker, R. Boreson, L., Gable, R., & Potterton, T. (2005). Are we on the right course? Lessons learned about current FBA/BIP practices in schools. *Journal of Behavioral Education*, 14, 35-56.

Van Dijk, J. (1982). *Rubella Handicapped Children*; Swets & Zeitlinger, Amsterdam.

Van Dijk, J. (1991). *Persons Handicapped by Rubella; Victors and Victims – a follow up study*; Swets and Zeitlinger: Amsterdam.

Van Dijk, J.P.M. (1982). *Rubella handicapped children. The effects of bi-lateral cataract and/or hearing impairment on behaviour and learning*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vaughn, B. J., Clarke, S. & Dunlap, G. (1997). Assessment-based intervention for severe behavior problems in a natural family context. *J Appl Behav Anal*, 30 (4), 713-716.

Vaughn, B.J., Wilson, D. & Dunlap, G. (2002) Family-centered intervention to resolve problem behaviors in a fast-food restaurant, *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 4, 38-45.

Volkmar, F.R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R.T., & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *J Child Psychol Psychiatry*, 45 (1), 135-70.

Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology*, 56, 315-336.

Vollmer, T. R., Marcus, B. A., Ringdahl, J.E., & Roane, H.S. (1995). Progressing from brief assessments to extended experimental analyses in the evaluation of aberrant behavior. *J Appl Behav Anal*, 28(4), 561-576.

Wacker, D.P., Steege, M. W., Northup, J., Sasso, G., Berg, W., Reimers, T., Cooper, L., Cigrand, K., & Donn, L. (1990). A component analysis of functional communication training across three topographies of severe behavior problems. *J Appl Behav Anal*, 23(4), 417-429.

Wagner, P. (2000). Consultation: developing a comprehensive approach to service delivery. *Educational Psychology in Practice*, 16 (1), 9 -18.

Wang, S., Cui, Y., & Parrila, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 562-569.

Wang, S., Parrila, R., & Cui, Y. (2013). Meta-analysis of social skills interventions of single-case research for individuals with autism spectrum disorders: Results from three-level HLM. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (7), 1701-1716.

Webster-Stratton, C. (1990). Long-term follow-up of families with young conduct-problem children: From preschool to grade school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 1344-1349.

Webster-Stratton, C., Kolpacoff, M., & Hollingsworth, T. (1988). Self-Administered Videotape Therapy for Families With Conduct- Problem Children: Comparison With Two Cost-Effective Treatments and a Control Group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56 (4), 558-566.

Wehmeyer, M. L., & Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: A matched-samples study of adults with mental retardation. *Mental Retardation*. 37, 353-363.

Weiner, A. Kuppermintz, H., & Guttman, D. (1994). Video Home Training (the Orion Project): A short-term preventive and treatment intervention for families with young children. *Family Process*, 33, 441-453.

Willems, E. P. (1974). Behavioral Technology and Behavioral Ecology. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7 (1), 151-165.

Wilkinson, L. A. (2003). Using behavioral consultation to reduce challenging behavior in classroom. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 47(3), 100-105.

Wilkinson, L. A. (2006). Conjoint behavioral consultation: An emerging and effective model for developing home-school based partnership. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2 (2), 224-239.

Wilkinson, L. A. (2007). Assessing Treatment Integrity in Behavioral Consultation. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3, 420-432.

Witt,J., Elliot, S., Daly, E., Gresham, F. & Kramer, J. (1997). *Assessment of At-Risk and Special Needs Children*, (2nd ed), McGraw-Hill.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.

Wolery, M., Ault, M. J. ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies*. New York: Longman.

Yücesoy, Ş. & Erbaş, D. (2002). İşlevi Kaçma Yoluyla Olumsuz Pekiştirme Olan Problem Davranışların Yer Aldığı Araştırmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2002,3(2):51-66.

EKLER

I. DENEK İÇİN GELİŞTİRİLEN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek 1 Ekolojik Değerlendirme.....	256
Ek 2 Çocuk Davranış Kontrol Çizelgesi- Öfke Bölümü.....	256
Ek 3 İletişim Becerileri.....	258
Ek 4a İşlevsel Analiz - Problemin Tanımı ve Önceliklerin Belirlenmesi.....	261
Ek 4b İşlevsel Analiz - Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili.....	262
Ek 4c İşlevsel Analiz - Olay Kaydı.....	264
Ek 4d İşlevsel Analiz - ABC Kayıt Formu.....	265
Ek 4e İşlevsel Analiz - İşlevsel Analiz/talep gözlemi.....	266
Ek 4f İşlevsel Analiz - Hipotez Geliştirme.....	267
Ek 4g İşlevsel Analiz - Sistematik Sağaltım Planı.....	268
Ek 4h İşlevsel Analiz - Grup Toplantısı/Ajanda.....	270
Ek 4i İşlevsel Analiz - Planın Değerlendirilmesi.....	271
Ek 5 Sabit Bekleme Süreli Öğretim Materyali - Neden sonuç ilişki çalışması.....	272
Ek 6 Hayat Bilgisi Konu Örneği.....	273
Ek 7 Kemiklerimiz konusu ile ilişkili ÖBT.....	273

II. AİLE, SINIF ÖĞRETMENİ ve GÖNÜLLÜ GÖZLEMCİLER İÇİN GELİŞTİRİLEN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek. 8a. Bilgi Verici Sunu Örneği.....	274
Ek. 8- Aile Değerlendirme Formu (Uygulama Öncesi/Sonrası)- Görsel Sunuları Öncesinde ve Sonrasında Yeterlilik.....	274
Ek. 9- Uygulama Sonrası Aile/Öğretmen İzleme Tarama Formu- Öğretim Sonrası Danışmanlık Sürecinin Değerlendirilmesi.....	275
Ek. 10- Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği.....	276
Ek. 11. Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği-Gönüllü Gözlemciler Formu.....	277

III. DANIŞMAN İÇİN GELİŞTİRİLEN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek. 12- Etkileşimin Analizi-Araştırmacı Danışmanın Kendini Gözlemlemesi.....	279
Ek. 13- Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçleri İçinde Danışmanın Çocuğa Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması İç geçerlilik Gözlemci Gözlem Formu (Etkileşimin analizi).....	280

IV. BDK İÇİN GELİŞTİRİLEN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek.14- Kapsamlı Sağaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi	280
Ek.15- Müdahale Kalitesi/ Araştırmanın RE-AIM Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi.....	284

I. Denek İçin Geliştirilen Veri Toplama Araçları

Ek 1

Formun Kodu:	Ek 1
Formun Adı:	Ekolojik Değerlendirme
Araştırma içinde kullanılan aşama:	Denek hakkında ilk ön bilgilerin toplanması
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile
Formun aslı:	<p>Ev ve yakın çevresi için</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Birey kimdir? 2. Onun için istenir gelecek nedir? 3. Gelecekte nelerin önüne geçilmesi gerekmektedir? 4. İlgi alanları nelerdir? Kuvvetli olduğu alanlar nelerdir? 5. Bireyin kendisini gerçekleştirmek, kendisini aşmak istediği alanlar nelerdir? 6. Bireyin en büyük gereksinimi nedir? <p>Okul içinde</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Birey kimdir? 2. Onun için istenir gelecek nedir? 3. Gelecekte nelerin önüne geçilmesi gerekmektedir? 4. İlgi alanları nelerdir? Kuvvetli olduğu alanlar nelerdir? 5. Bireyin kendisini gerçekleştirmek, kendisini aşmak istediği alanlar nelerdir? 6. Bireyin en büyük gereksinimi nedir? <p>Toplum içinde</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Birey kimdir? 2. Onun için istenir gelecek nedir? 3. Gelecekte nelerin önüne geçilmesi gerekmektedir? 4. İlgi alanları nelerdir? Kuvvetli olduğu alanlar nelerdir? 5. Bireyin kendisini gerçekleştirmek, kendisini aşmak istediği alanlar nelerdir? 6. Bireyin en büyük gereksinimi nedir?

Ek.2

Formun Kodu:	Ek 2
Formun Adı:	Çocuk Davranış Kontrol Çizelgesi- Öfke ve Çocuklarda Suç İşleme Bölümü
Tez içinde kullanılan aşama:	Denek hakkında ön bilgilerin toplanması
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile
Formun aslı:	

Çocuk Davranış Kontrol Çizelgesi'nin Öfke ve Çocuklarda Suç İşleme ile İlişkili Olan Bölüm Şıkları	+/-	Şık uygun değil
1. Vandalizm (Kamu veya özel mülkiyetin, özellikle de güzel veya sanatsal olan şeylerin kasten ve kötü niyetle yok edilmesi)		
2. Alkol, ilaç kullanımı		
3. Yangın çıkarma		
4. Evden kaçma		
5. Dersi asma, okuldan kaçma		
6. Evden çalma		
7. Ev dışında çalma		
8. Kuşku dolu olma		
9. İnsanları tehdit etme		
10. Fiziksel olarak insanlara saldırma		
11. Sıklıkla çığlık atma		
12. Sıklıkla somurtur		
13. Diğer bireyleri kovacakmış gibi hissettirir.		
14. Ailesine ya da diğer çocuklara ait eşyaları yok eder/zarar verir		
15. Kendine ait eşyaları yok eder/zarar verir		
16. Diğer çocuklar tarafından sevilmez		
17. Sinirli ve gergindir		
18. Olağan üstü yüksek sesle konuşur		
19. Çok fazla konuşur		
20. Kolayca kıskançlık duyar		
21. Pek çok kavgaya girer		
22. Acımasızca davranır		
23. Sıkça başını derde sokan çocuklarla birlikte dolaşır		
24. Aşırı övünür		
25. Diğer çocuklarla iyi geçinemez		
26. Sıklıkla diğer çocuklara takılır, sataşır		
27. Ruh durumu ya da duyguları birden bire değişir		
28. Küfürlü konuşur		
29. Yalan söyler veya hile yapar		
30. Gösteriş yapar		
31. Öfke patlamaları yaşar		
32. Yüksek seviyede ilgi ister		
33. Okuldaki çalışmalarını zayıftır		
34. Okul kurallarına uymaz		
35. Yerinde oturamaz		
36. Evdeki kurallara karşı gelir		
37. İnatçı, öfke dolu fakat sessiz ya da		

sinirlidir			
38. Dürtüseldir/düşünmeden davranır			
39. Sıklıkla tartışır			

Ek. 3

Formun Kodu:	Ek 3
Formun Adı:	İletişim Becerileri- bilgi toplama formu
Tez içinde kullanılan aşama:	Denek hakkında ilk ön bilgilerin toplanması
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile
Formun aslı:	

İLETİŞİM BECERİLERİ

İletişimin Fonksiyonel Kullanılması I

1. “Hayır” ya da “istemiyorum” u nasıl ifade ediyor?
1. Nasıl istekte bulunuyor?
2. Çıkarılan ses ya da hareketler herhangi bir anlam taşıyor mu?
3. İşaret parmağı işaret etmek için kullanılıyor mu? Ne için kullanılıyor?
4. İletişimi arttırmak için onu en çok motive eden şey nedir?
5. Diğer bireylere yönerge veriyor mu? (otur, ver)
6. Konuşma karşındaki bireye yöneliyor mu? Kime? Hangi içerikte?
7. Konuşmayı başlatıyor mu? Nasıl? (Örneğin; kelimeler, sesler, hareketler)
8. Bu insana ya da içeriği bağlı olarak değişiyor mu?
9. Öğrenilen kelimeler günlük rutin içinde kullanılıyor mu? (Ör: yemek zamanı)
10. Bir problemle karşılaştığı zaman yardım istiyor mu?
11. Günlük rutinler içinde öğrendiği kelimeleri yeni durumlara genellebiliyor mu?
12. Üzgün ya da stresli olduğunda ne yapar?
13. Nasıl dikkat çeker?
14. Enteresan ya da farklı bulduğu nesnelere diğer bireylerin dikkatini nasıl çeker?
15. Soru sorar ya da bilgi almaya çalışır mı?
16. Kullanılan iletişim becerilerinde siz nasıl yardımcı oluyorsunuz?
17. En konuşkan olduğu yer neresi? Ör; yemek yerken mi?
18. En çok kiminle konuşur?
19. Kullandığı dil içeriği uygun mudur?

İletişimi Anlama I (alıcı dil)

1. Dikkat kontrolü- birebir çalışmalarda beceriye dikkatini yönlendirmesi hakkında düşüncenizi yazın.
2. Dinleme ve hafıza becerileri- işitsel hafıza seviyesi nedir?
3. Konuşulan dili anlamaya yardımcı olması için mimik, seslerden, sembol ya da yazılı kelimelerden yararlanır mı?

Ne zaman?

Nasıl?

4. Kendi ismine yanıt verir mi? Yönergeleri izler mi? “ayakkabını giy” gibi. Lütfen örnek veriniz.
5. İsimleri anlar mı? Bardak, kupa, simit gibi
6. Fiilleri anlar mı? Koşma, zıplama
7. Gramatik olarak basit soruları “burada ve şimdi” anlar mı?

Nerede?

Nerede ve ne zaman sorularını anlar mı? Lütfen örnek veriniz.

8. Yakın geçmişle ilgili basit cümleleri anlar mı?

Yakın geleceği ifade eden cümleleri anlar mı?

9. “Şimdi ve burada” nın dışındaki cümleleri anlar mı? Örneğin; masanın üzerinden gerçekleştirilen bir etkinlikten bir nesneyi almak gibi.
10. “Şimdi ve burada” nın dışında dil içinde geçen mekan vb. isimlerini, evin ya da okulun dışında olduğunda anlar mı?
11. Dili kullanım hızı ile ilişkili görüşlerinizi yazın. Konuşma sürecini bitirebilmesi için ona zaman tanıdığınız olur mu? Bu süre ne kadardır?

İfade Edici Dil- I

1. Kelime ya da seslerden yararlanır mı?
2. Mimik ya da sembol kullanıyor mu?
3. Ekolali ya da gecikmeli ekolali var mı? Lütfen örnek yazınız.
4. Eğer tek kelime ile iletişim kuruyorsa bunlar nelerdir?
5. Nesne ya da resim (görme kalıntısını kullanıyorsa) etiketliyor mu? Lütfen örnek veriniz.
6. Fiil kullanıyor mu?
7. Kısa cümle kuruyor mu? Örnek veriniz.
8. Kullandığı/söylediği kelimeler net/açık mı?

Sosyal Etkileşim-I

1. Ortak ilgi kuruyor mu?
2. Hangi seviyede diğer bireylerle etkileşim kuruyor?

Diğerlerini bir araç olarak mı kullanıyor?

Diğer bireyleri oyun için mi kullanıyor?

Arkadaşlık yapmaktan hoşlanır mı?

3. Diğer bireylerle “al-ver” etkinliklerini gerçekleştiriyor mu?
4. Yapılandırılmış zaman dilimleri içinde diğer akranları ile iletişime giriyor mu? Açıklayın. Yapılandırılmamış durumda nasıl?
5. Diğer bireyler onula iletişime geçmek istediğinde nasıl yanıt veriyor?
6. Yapılandırılmış zaman dilimleri içinde yüzünü karşıdakine dönerek mi konuşuyor? Eğer görme kalıntısını kullanıyorsa göz kontağı kuruyor mu? Yapılandırılmamış durumda nasıl?
7. Yapılandırılmış zaman dilimleri için sıra alma ile ilişkili görüşlerinizi yazın.
8. Etrafındakilerin onu taklit ettiği zamanlarda sıra alma oyunlarına katılımı istekli mi?
9. Kelime, ses ya da hareketleri taklit etme isteği ve becerisi nasıl?
10. Paylaşma becerisi nasıl?
11. Diğer bireylere dönüt verme ya da sözel selamlama nasıldır?

Formun Kodu:	Ek4b
Formun Adı:	Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili
Tez içinde kullanılan aşama:	Denek problem davranışları hakkında bilgi toplanması
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile
Formun aslı:	

Ek4b İşlevsel Analiz - Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili

Basamak 2A Çalışma kağıdı: Öğrencinin geçmişi ve yaşam kalitesi profili**Öğrenci odağı:****tarikh:****Bilgiyi sağlayan kişi:**

Düzeş .

A= yüksek

B= orta

C= zayıf

Belirteç davranışları aile üyeleri ile tüm gün süresince herhangi bir zaman dilimi içinde ortadan-yüksek seviye kadar çıkabilen yoğun problem davranış olayları olarak betimlenmektedir (Lucyshyn ve diğ., 1997). Bu olaylar 5 saniye ve üzerindeki yoğun bağırma ve çığlık davranışları, 5 saniye ya da daha uzun süren fiziksel reddetme, bir ya da daha fazla yıkıcı veya rahatsızlık verici davranışlar, bir ya da daha fazla tekrarlı fiziksel şiddeti içine almaktadır.

Belirteç	belirtecin etkisi	düzeş
Destek olan bireyler		
Ortam:		
Sevilen/ilgilenilen		
Seçimler / kararlar		

Geçmişte işe yarayanlar nelerdir?

İşe yaramayanlar nelerdir?

Öğrencinin genelde kullandığı iletişim yöntemi nedir? (Örneğin : konuşma, mimik, işaret, elektronik cihaz, vb.)

Ek 4d İşlevsel Analiz - ABC Kayıt Formu

Formun Kodu:	Ek 4d
Formun Adı:	ABC Kayıt Formu
Tez içinde kullanılan aşama:	Davranışın fonksiyonunu belirleme
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile
Formun aslı:	A-B-C KAYIT FORMU

A-B-C Kayıt Formu; Öğrenci Adı: _____

Tarih : _____

Zaman	Etkinlik	Ortam	Dav. Öncesi	Davranış	Dav. Sonrası	Sonuç

Etkinlik

- 1 Ders geçiş zamanları
- 2 Okula gelme
- 3 Serbest/oyun zamanı/teneffüs
- 4 Grup Akademik/öğretim
- 5 Bireysel çalışma
- 6 Yemek
- 7 Kitap okuma
- 8 Kaba motor etkinlikleri
- 9 Story time
- 10 Sanat (müzik)
- 11 Beden eğitimi
- 12 Konuşma
- 13 Tuvalet
- 14 Diğer _____

Davranış

- 1 Öfke (teşebbüsler dahildir)
- 2 Yönergeye uymama (sözel)
- 3 Yönergeye uymama (fiziksel)
- 4 Öfke patlaması (bağırma, vurma, ısırma, vb.)
- 5 İtme ağız/el
- 6 Diğer _____

Sonuç

- 1 Davranış artar
- 2 Davranış durur
- 3 Davranış aynı kalır
- 4 Davranış azalır

Davranış Öncesi

- 1 Ders geçiş zamanları
- 2 Yönerge/akademik
- 3 Serbest/oyun zamanı/teneffüs
- 4 Erişkinin dikkati (olumlu)
- 5 Erişkin dikkati (olumsuz)
- 6 Birşeyi reddetme/hayır denmesi/gidememesi
- 7 Yalnız /görmezden gelme
- 8 Programın değişmesi
- 9 Yüksek ses
- 10 Bilinmeyen/gözlemlenemeyen
- 11 Diğer _____

Davranış sonrası

- 1 Kaçma/kaçınma
- 2 Oda/alandan uzaklaştırma
- 3 Dikkat
- 4 Görmezden gelme
- 5 Fiziksel yardım
- 6 Nesneye/etkinliğe ulaşma
- 7 Nesneye/etkinliğe ulaşmama
- 8 Etkinliğe devam etme/talep, yönerge
- 9 Etkinliği uyarılama/talep, yönerge

Ortam

- 1 Okul bahçesi
- 2 Sınıf
- 3 Koridor
- 4 Spor salonu
- 5 Tuvalet
- 6 Yemekhane
- 7 Okul dışı diğer
- 8 Okul içi diğer _____

Ek 4e İşlevsel Analiz - İşlevsel Analiz/talep gözlemi

Formun Kodu:	Ek 4e									
Formun Adı:	İşlevsel Analiz/talep gözlemi									
Tez içinde kullanılan aşama:	İşlevsel analiz çalışmaları içinde talep gözlemi									
Kullanılan mikrosistem adı:	Özel eğitim okulu									
Uygulamacı:	Danışman ve destek öğretmen									
Formun aslı:	Fonksiyonel Analiz Kayıt Formu: Öğrenci adı:									
Gün: _____	Oturum #: _____									
Oturum Türü (Bireysel/grup):	KONTROL (Oyuncakla oynama)		TALEP		PEKİŞTİREÇ		DİKKAT			
Danışman:	Veri toplayan:									
Davranış	Sıklık (30 saniye aralara bölünmüştür)									
	0-30	31-60	1-1.30	1.31-2	2-2.30	2.31-3	3-3.30	3.31-4	4-4.30	4.31-5.00
Yönergeye uyma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Yönergeye uymama	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Bağırma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Vurma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Isırma	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Tekmeleme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Nesnelere zarar verme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Kendine zarar verme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Uygunsuz söz söyleme	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Behirteç davranışlar	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H	E H
Yönergeye uyma	Sözel ipucundan sonra talebi yerine getirme, yönergeye uyma. (Si: yönerge ya da yönergenin bir bölümü)									
Yönergeye uymama	Sözel ipucundan sonra talebi yerine getirmeme, yönergeye uymama.									
Bağırma	Normal konuşma ses yüksekliğini arttırma.									
Vurma	Normal dokunma şiddetini arttırma.									
Isırma	Diş ile yapılan normal ısırma şiddetini arttırma.									
Tekmeleme	Bacak ile yapılan normal dokunma şiddetini arttırma.									
Nesnelere zarar verme	Nesneye zarar vermek için girilen her teşebbüs									
Kendine zarar verme	Kendine zarar vermek için bilinçli olarak gerçekleşen ya da olasılık taşıyan her teşebbüs									
Uygun olmayan söz söyleme	Sözel iletişimde küfür ya da argo kullanma									
Behirteç davranışlar	Beş sn ve üzeri yoğun bağırma ve çığlık, on sn ve üzeri fiziksel reddetme, yıkıcı, rahatsızlık verici davranışlar, bir ya da daha fazla tekrarlı fiziksel şiddet									

Ek 4f İşlevsel Analiz - Hipotez Geliştirme

Formun Kodu:	Ek 4f
Formun Adı:	Hipotez Geliştirme
Tez içinde kullanılan aşama:	Fonksiyonel analiz çalışmaları sonrası
Kullanılan mikrosistem adı:	Tüm mikrosistemler
Uygulamacı:	Aile, sınıf öğretmeni ve danışman
Formun aslı:	Basamak 3 Çalışma kağıdı: Hipotez geliştirme
Öğrenci _____	Tarih _____
Davranış _____	
Davranışın olduğu ortamda kim var? Davranış ne zaman ortaya çıkıyor?	Davranış ne zaman hiç oluşmuyor?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Davranışla ilgili neler oluyor? Davranış ne zaman oluşma eğilimi gösteriyor?	Davranış ne zaman hiç oluşmuyor?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Davranış ne zaman ortaya çıkıyor? (Hangi davranış ne zaman?)	Hiç oluşmuyor?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Davranış nerede ortaya çıkıyor ? (Hangi davranış nerede?)	Hiç oluşmuyor?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
Hangi olaylar dizi davranışın ortaya çıkmasına hizmet ediyor?	

Hangi durum ya da koşullar davranışın sürmesini sağlıyor?	

Ortalama hangi sıklıkla davranış oluşuyor?	
Saat başı? _____	Gün? _____
	Ay? _____
Ortalama davranış ne kadar uzun sürüyor?	
Her bir davranış? _____	
Davranışın amacı/amaçları (davranış neye hizmet ediyor?)	

Ek 4g İşlevsel Analiz - Sistemik Sağaltım Planı

Formun Kodu:	Ek 4g
Formun Adı:	Sistemik Sağaltım Planı
Tez içinde kullanılan aşama:	Sağaltım Planının Uygulanması
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile/Danışman
Formun aslı:	

Sistemantik Öğretim Planı:

Öğrenci: _____ Planın yazıldığı tarih: _____

Hedef beceri: _____ Beceri için rutin: _____

Amaç:

Format:

Materyaller: -----

Ortam ve öğretmen: -----

Deneme sayısı: -----

Öğretim süreci:

İpucu:

Kullanılacak özel ipuçları: _____

İpuçlarını geri çekme: (birini işareleyin)

_____ Hiç biri (sürekli pekiştirme)

_____ En çoktan en aza doğru giden ipucu

_____ Fiziksel yardım

_____ Şekil verme

_____ Diğer (tarif edin)

İpuçlarını geri çekme planı: _____

Geri dönüt:

Doğru dönüt/davranış: _____

Pekiştireçleri geri çekme planı: _____

Hata düzeltme: _____

Genelleme Süreci:

Diğer notlar: _____

Ek 4h İşlevsel Analiz - Grup Toplantısı/Ajanda

Formun Kodu:	Ek 4h																									
Formun Adı:	Grup Toplantısı/Ajanda																									
Tez içinde kullanılan aşama:	Danışman görüşme formu (tüm konsültasyon süreci boyunca uygulanmıştır)																									
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-özel eğitim okulu																									
Uygulamacı:	Aile/sınıf öğretmeni/stajyer öğretmenler ve danışman																									
Formun aslı:	<p style="text-align: center;">Basamak 5 Çalışma kağıdı: Grup toplantısı/Ajanda</p> <p>Öğrenci: _____ Tarih: _____</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Toplantıda bulunan bireyler</th> <th style="width: 33%;">Bu gün için rol</th> <th style="width: 33%;">Toplantıda bulunmayan:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>_____</td><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td><td>_____</td></tr> <tr><td>_____</td><td>_____</td><td>_____</td></tr> </tbody> </table> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Toplantı gündemi</th> <th style="width: 33%;">Hareket planı</th> <th style="width: 33%;">Kim/ne zaman</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 200px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p style="margin-top: 10px;">Bir sonraki toplantı gündemi Tarih: _____ Zaman _____</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p>		Toplantıda bulunan bireyler	Bu gün için rol	Toplantıda bulunmayan:	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Toplantı gündemi	Hareket planı	Kim/ne zaman			
Toplantıda bulunan bireyler	Bu gün için rol	Toplantıda bulunmayan:																								
_____	_____	_____																								
_____	_____	_____																								
_____	_____	_____																								
_____	_____	_____																								
_____	_____	_____																								
Toplantı gündemi	Hareket planı	Kim/ne zaman																								

Ek 4i İşlevsel Analiz - Planın Değerlendirilmesi

Formun Kodu:	Ek 4i
Formun Adı:	Planın Değerlendirilmesi
Tez içinde kullanılan aşama:	Öğretim sonrası sağaltım planının değerlendirilmesi
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile
Formun aslı:	Basamak 6 Çalışma kağıdı: Planın Değerlendirilmesi
<p>Öğrenci: _____ Tarih: _____</p> <p>Planla ilişkili başarınızı dikkate alarak, problem davranışı önlemede ya da değişirmede ne kadar başarılı olduğunuzu değerlendirin.</p> <p>Ne tür olumlu değişimler gözlemlediniz?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Planı izleiniz mi? Önleme için:</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Öğretim için:</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Dönüt/yanıt için:</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Davranışın amacı ile ilişkili geliştirdiğiniz hipotezin hala doğru olduğuna inanıyor musunuz?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Hangi stratejileri gözden geçirdiniz ya da adapte ettiniz?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Tamamen terk ettiğiniz bir strateji var mı?</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>	

Ek 5

5. SABİT BEKLEME SÜRELİ ÖĞRETİM MATERYALİ -NEDEN SONUÇ İLİŞKİ ÇALIŞMASI

Uzaylılardan kaçınma ile ilgili problem davranışın sağaltımında kullanılan “çünkü.....” açıklamasının ön becerisinin edinimi için kullanılan kelime ilişki çalışması ÖBT’si.

Ör: (kelebek-çiçek)kelebek ile çiçek arasında bir ilişki vardır çünkü kelebek çiçeğe konar.

ÖBT: NEDEN SONUÇ İLİŞKİ ÇALIŞMASI Yönerge:arasında bir ilişki var çünkü.....	Ölçüt 100 %	Çünkü sorusunun cevabı
Kelime çifti	Başarı +/-	
1. Havuz-su		Çünkü havuzda su olur.
2. Sıcak-güneş		Çünkü güneş sıcaktır.
3. Battaniye-yatak		Çünkü battaniye yatağın üzerine serilir.
4. Baş-bone		Çünkü bone başa giyilir.
5. Süt- pipet		Çünkü süt pipetle içilir.
6. Tabak-masa		Çünkü tabak masaya konur.
7. Öğretmen-sınıf		Çünkü öğretmen sınıfta ders verir.
8. Tekerlek-araba		Çünkü arabanın tekerleği var.
9. Palet- deniz		Çünkü palet denizde giyilir.
10. Fırın-köfte		Çünkü köfte fırında pişer.
Toplam puan:		

Ek 6 Hayat Bilgisi Konu Örneği

Sınıf öğretmeni için örnek öğretim uygulamasında kullanılan kemiklerimiz konulu şarkı

Konu: Kemiklerimiz
Kullanılan Şarkı:
Dik dururuz, hareket ederiz Çünkü bizim kemiklerimiz var. Kafatası, korur beyni Çok güzel saklar içindekini Göğüs kafesi korur kalbi Yanında bir de akciğerleri Kol kemikleri bacak kemikleri Hareket ettirir her yerimizi Unutmayalım en küçük kemiği Kulak kemiğidir onun ismi Onsuz duyamayız hiçbir sesi.

Ek. 7- Kemiklerimiz konusu ile ilişkili ÖBT

Kemiklerimiz konusu ile ilişkili ÖBT		
Soru	Ölçüt % 100	Yanıt
1. Dik dururuz hareket ederiz çünkü...		Bizim kemiklerimiz var.
2. Kafatasımız neyi korur?		Beyni.
3. Göğüs kafesimiz neyi korur?		Akciğerleri ve kalbi
4. Kol kemikleri, bacak kemikleri ne işe yarar?		Hareket etmeye yarar
5. Akciğerlerimizi ne korur?		Göğüs kafesimiz.
6. Beynimizi ne korur?		Kafatasımız.
7. En küçük kemiğimizin adı nedir?		Kulak kemiği.
8. Kulak kemiğimiz olmazsa ne olur?		Hiçbir ses duyamayız.
Toplam Puan:		

II. AİLE, SINIF ÖĞRETMENİ ve GÖNÜLLÜ GÖZLEMCİLER İÇİN GELİŞTİRİLEN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek. 8- Aile Değerlendirme Formu (Uygulama Öncesi/Sonrası)- Görsel Sunuları Öncesinde ve Sonrasında Yeterlilik

Formun Kodu:	Ek 8
Formun Adı:	Aile Değerlendirme Formu (Uygulama Öncesi/Sonrası)
Tez içinde kullanılan aşama:	Görsel sunuları öncesinde ve sonrasında
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-toplum
Uygulamacı:	Aile/Öğretmen
Formun aslı:	<p>Aile Değerlendirme Formu (Uygulama Öncesi/Sonrası) Lütfen aşağıdaki soruları 5 li puanlama sistemine göre işaretleyerek cevaplayınız. Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili kendinizi ne kadar bilgili hissediyorsunuz? 1 2 3 4 5 Hiç bilgili bulmuyorum Çok fazla ilgili buluyorum Geçtiğimiz son ay içinde ebeveyn olarak ne kadar stres yüklendiğinizi düşünüyorsunuz? 1 2 3 4 5 Hiç stresli değildim Çok fazla stresliydim Çocuğunuzun zor davranışlarının üstesinden gelmek için kendinize ne kadar güveniyorsunuz? 1 2 3 4 5 Hiç güvenmiyorum Çok fazla güveniyorum Geçtiğimiz son ay çocuğunuzun davranışlarını yönlendirmek sizin için ne kadar zordu? 1 2 3 4 5 Hiç zor değildi Çok zordu Bir ebeveyn/öğretmen olarak rollerinizi gerçekleştirmek için ne kadar desteğe ihtiyaç duyduğunuzu 1 2 3 4 5 Hiç desteğe ihtiyacım yok Çok desteğe ihtiyacım var</p>

Ek. 9- Uygulama Sonrası Aile/Öğretmen İzleme Tarama Formu- Öğretim Sonrası Danışmanlık Sürecinin Değerlendirilmesi

Formun Kodu:	Ek 9
Formun Adı:	Uygulama Sonrası Aile/Öğretmen İzleme Tarama Formu
Tez içinde kullanılan aşama:	Öğretim sonrası danışmanlık sürecinin değerlendirilmesi
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-özel eğitim merkezi-toplum
Uygulamacı:	Aile/Sınıf öğretmeni
Formun aslı:	<p>Aile/Öğretmen adı:</p> <p>Tarih:</p> <p style="text-align: center;">Uygulama Sonrası Aile/Öğretmen İzleme Tarama Formu</p> <p>1. Davranış destek planının amaçları _____'in davranışlarını desteklemeye hizmet ediyor</p> <p>Kuvvetle katılıyorum kuvvetle katılmıyorum</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>2. Davranış destek planının amaçları _____'in akademik becerilerini desteklemeye hizmet ediyor.</p> <p>Kuvvetle katılıyorum kuvvetle katılmıyorum</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>3. Takım çalışmasında ifade edilen öneriler yardımcı oldu.</p> <p>Kuvvetle katılıyorum kuvvetle katılmıyorum</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>4. Takım çalışmasında ifade edilen öneriler sınıf ortamında uygulanabilir gibiydi.</p> <p>Kuvvetle katılıyorum kuvvetle katılmıyorum</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>5. Takım çalışmasında ifade edilen önerileri sınıfta tutarlı ve sürekli şekilde uyguladım.</p> <p>Kuvvetle katılıyorum kuvvetle katılmıyorum</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>6. Davranış değiştirme teknikleri uygulanmaya başlandıktan sonra _____'in davranışlarında bir gelişme gördüm.</p> <p>Kuvvetle katılıyorum kuvvetle katılmıyorum</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>7. Davranış değiştirme teknikleri uygulanmaya başlandıktan sonra _____'in akademik becerilerinde bir gelişme gördüm.</p> <p>Kuvvetle katılıyorum kuvvetle katılmıyorum</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5</p> <p>8. Takımdan daha fazla destek olmaya ihtiyaç duyuyor musunuz?</p> <p>9. Lütfen diğer düşünce, öneri ya da sorularınızı ekleyin.</p>

Ek. 10- Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği

Formun Kodu:	Ek 10
Formun Adı:	Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği
Tez içinde kullanılan aşama:	Müdahale etkililiği
Kullanılan mikrosistem adı:	Ev-okul-özel eğitim merkezi-toplum
Uygulamacı:	Aile/Sınıf öğretmeni
Formun aslı:	<p style="text-align: center;">Aile/Öğretmen adı:</p> <p>İsim: _____ Tarih: _____</p> <p>Lütfen her soru için verilen çizgi üzerinde uygun sayıyı yazınız.</p> <p>1. Aldığınız eğitimin niteliğini değerlendirip hangi puanı verirsiniz?</p> <p>1 (zayıf) - 4 (mükemmel) _____</p> <p>2. İsteddiğiniz ya da beklediğiniz eğitimi alabildiniz mi?</p> <p>1 (kesinlikle hayır) - 4 (kesinlikle evet) _____</p> <p>3. Aldığınız eğitim otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuk ve ebeveynlerle çalışırken ihtiyaçlarınızı karşıladı mı?</p> <p>1 (hiç bir ihtiyacım karşılanmadı) - 4 (neredeyse tüm ihtiyaçların karşılandı) _____</p> <p>4. Programınızı diğer eğitimcilere ve profesyonellere tavsiye eder misiniz?</p> <p>1 (kesinlikle hayır) - 4 (kesinlikle evet) _____</p> <p>5. Aldığınız eğitim miktarı ve eğitim sonrasında aldığınız süpervizyon-danışmanlık hizmeti sizin için ne kadar doyumluydu?</p> <p>1 (az miktarda doyumluydu- 4 (çok doyumluydu) _____</p> <p>6. Bu program içinde karşılaştığımız ve birlikte uygulama yaptığımız bireylerle daha etkili bir şekilde ilgilenmenize neden oldu mu?</p> <p>1 (hayır, her şeyi daha da kötü yaptı) - 4 (evet, oldukça yardımcı oldu) _____</p>

7. Eğer benzer bir eğitim programı öğretmen arkadaşlarınıza veriliyor olsaydı, katılmaları önerir miydiniz?

1 (kesinlikle hayır) - 4 (kesinlikle evet) _____

8. Lütfen eğitimle ilişkili genel yorumlarınızı belirtiniz.

Ek. 11. Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği-Gönüllü Gözlemciler Formu

Formun Kodu:	Ek 11		
Formun Adı:	Sosyal Geçerlik Soruları-Müdahale Etkililiği-Gönüllü Gözlemciler Formu		
Tez içinde kullanılan aşama:	Süreklilik çalışması sonrası		
Kullanılan mikrosistem adı:	Gül Yaprak Özel Eğitim Kurumu		
Uygulamacı:	Bağımsız Gözlemci-1, Gözlemci-2 ve , Gözlemci-3		
Formun aslı:			
Bağımsız Dış Gözlemcilerin Sosyal Geçerlilik Soruları	Gözlemci-1 +,-	Gözlemci-2 +,-	Gözlemci-3 +,-
1. Ailenin çocuklarının davranışlarını ile ilgilenme yönteminden hoşlandım.			
2. Ailenin çocukları ile etkileşim kurma metodu çocuğu etkileşimi üzerinde kalıcı bir gelişmeye neden olacaktır.			
3. Ailenin çocuk ile etkileşim metodu çocuğun davranışlarını hedef almaktadır.			
4. Ailenin çocuk ile etkileşim metodu kabul edilebilir bir uygulamadır.			
5. Ailenin çocuk ile etkileşim metodu zaman ve enerji harcamaya değer.			
6. Müdahale, görme ve OSB ye sahip çocukları olan pek çok ailenin seçebileceği bir metodu içermektedir.			

7. Görme ve OSB'ye sahip çocuğun ailesi ile iyi bir etkileşimi vardır.			
8. Görme ve OSB'ye sahip çocuk sıklıkla uygun olmayan davranışlar (öfke nöbeti, bağırma, ağlama, vurma vb.) sergilemektedir.			
9. Görme ve OSB'ye sahip çocuk sıklıkla uygun davranışlar (yönerge alma, gülümseme vb.) sergilemektedir.			
10. Görme ve OSB'ye sahip çocuk mutlu görünüyor.			
11. Görme ve OSB'ye sahip çocuğun davranışları diğer yaşlıları ile benzer özelliklere sahip.			
12. Aile çocuğunun iletişimi başlatma çabası/iletişim ipuçlarına karşı oldukça hassas.			
13. Aile çocuklarının davranışlarına ipucu ile dönüt veriyor.			
14. Ailenin çocuğa verdiği dönütler uygun ve davranışın yoğunluğu ile uyumlu.			
15. Aile çocuğuna insancıl davranıyor.			
16. Çocuk huzursuzluk yaşıyor görünüyor.			
17. Çocuk ailesi ile anlamlı şekilde iletişim kuruyor.			
18. Genel olarak aile-çocuk etkileşimi olumlu gözüküyor.			

Ek. 13-Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçleri İçinde Danışmanın Çocuğa Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması İç geçerlilik Gözlemci Gözlem Formu (Etkileşimin analizi)

Formun Kodu:	Ek 13	
Formun Adı:	Birleştirilmiş Davranışsal Konsültasyon Süreçleri İçinde Danışmanın Çocuğa Yaklaşımının Düzenlenmesi Çalışması İç geçerlilik Gözlemci Gözlem Formu (Etkileşimin analizi)	
Tez içinde kullanılan aşama:	Çocukla Gerçekleştirilen Bire Bir Etkileşim Süresince	
Kullanılan mikrosistem adı:	Özel eğitim merkezi	
Uygulamacı:	Gözlemci-1 ve Gözlemci-2	
Formun aslı:		
Etkileşimin analizi	1. gözlemci Oluşup oluşmadığı +/-	2. gözlemci Oluşup oluşmadığı +/-
a. Başlatma		
b. Doğrulama/ onaylama		
c. Cevaplar		
d. Sıra alma-verme/dönüşümlü		
e. Dikkat		
f. Yoğunluğun kontrolü		
g. Duygulu katılım		
h. Bağımsız davranma		

VI. BDK İçin Geliştirilen Veri Toplama Araçları

Ek. 14-Kapsamlı Sağaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi

Kapsamlı Sağaltımlar İçinde BDK Süreçlerinin Kaba Değerlendirilmesi	Evet	Hayır
--	-------------	--------------

A. Danışman programlanan birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programına sadık kalındı mı?		
Basamak 1 Danışman “Problem Belirleme Görüşmesi” ni gerçekleştirdi mi?		
Basamak 2 “Problem Analiz görüşmeleri” gerçekleştirilmiş midir?		
1. Aile ve araştırmacı olan danışman verileri değerlendirdi mi?		
2. Danışman ailenin hala hedef problemin önemli olduğunu düşünüp düşünmediği sorguladı mı?		
3. Aile ve araştırmacı olan danışman problemin çözümlenmesine yardımcı olacak değişkenleri belirledi mi?		
4. Araştırmacı olan danışman beceri hakkında bilgi sağladı mı? (Beceri:portakal suyu sıkma çalışma kağıtları)		
5. Araştırmacı olan danışman beceri analizinde yer alan basamakları sundu mu?		
6. Araştırmacı olan danışman hedef becerinin süreçlerine model oldu mu?		
7. Aile üyesi beceriyi sunarken araştırmacı olan danışman çocuk rolünü üstlendi mi?		
8. Araştırmacı olan danışman her basamakta aile üyesine geri dönüt verdi mi?		
9. Aile üyesi süre sınırlılığı olmadan arka arkaya iki kez beceriyi % 90 doğru yaptığında aile öğretim süreci sonlandırıldı mı?		
10. Veri toplamaya devam edildi mi?		
Basamak 3 Planın Uygulanması (portakal suyu sıkma)		
1. Aile üyesi beceri basamaklarını ve resimli öğretim süreci		

formunu okuduktan sonra uygulamaya başladı mı ve ilişkili verileri toplandı mı?		
2. Aile üyesi beceriyi ilişkili formlarda olduğu gibi, doğru şekilde uyguladı mı?		
Basamak 4 Sağaltımın değerlendirilmesi (portakal suyu sıkma)		
1. Araştırmacı olan danışman ve aile uygulanan planın etkili olup olmadığını tartıştı mı? (Çocuk ve aile üyesi ile birlikte beceriyi gerçekleştirirken uyum içindeler miydi?)		
2. Araştırmacı olan danışman ve aile evde uygulanan sağaltımın çocuğun davranışlarını değiştirip değiştirmediğini tartıştılar mı? (Çocuğun problem davranışları azaldı mı?) Sağaltımın değerlendirilmesinin takibi Grup Toplantısı/Ajanda formu (Ek D1) ile gerçekleştirilmiştir. Birlikte gerçekleştirilen çalışmalar ..(Ek) de yer almaktadır.		
Basamak 5 Araştırmacı olan danışman konsültasyon sürecinin içinde yer alan sağaltımın değerlendirilmesi gerçekleştirdi mi?		
B. Ekolojik geçerliliğin (Lucyshyn ve diğ., 2007;Carr, Levin ve diğ., 1999) yüksek olması için danışman ileri sürülen önemli noktalara dikkat etti mi?		
1. Değerlendirme sürecinde danışman problem davranış gibi çocuğun içinde yaşadığı çevre de anlaşılmaya çalışıldı mı?		
2. Yaşam koşullarındaki değişime hassas olan dinamik değerlendirmeler geliştirildi mi?		
3. Ölçümler değişen hayat stilleri ve sonuçlarına göre esnek şekilde düzenlendi mi?		
4. Tüm hayatı kapsayan geniş bir bakış açısına adapte olunarak uzun dönemli amaçları içine alan davranış değiştirme süreçlerini		

kapsayan sağaltım stratejilerinin uzun süre uygulanabilir olmasına dikkat edildi mi?		
5. Danışmanın uyumlu bir etkileşimi teşvik ederek geliştirmek, kendisi ve öğrencinin karşılıklı olarak aralarındaki etkileşimi uyumlu hale getirebilmek için etkileşim analizinden yararlandı mı?		

Ek. 15- Müdahale Kalitesi/ Araştırmanın RE-AIM Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın RE-AIM Kriterlerine Göre Değerlendirilmesi		+/-
Ulaşma		
Araştırmada yer alan uygun denek/katılımcı yüzdesi		
Uygun denek/katılımcıların karakteristik özellikleri		
Araştırma dışında bırakılan potansiyel katılımcı yüzdesi		
Fayda, etki		
Davranışsal/ akademik sonuç ölçümleri		
Hayat kalitesi ölçümleri		
Olumsuz sonuç gözlemleri		
Amaçlanmamış sonuç gözlemleri		

Benimsene		
Uygun ortam yüzdesi		
Uygun ortam özellikleri		
Potansiyel uygulamacı yüzdesi Ör; özel eğitimci, danışman		
Uygulamacı özellikleri		
Araştırmacı tarafından uygulama dışında bırakılan ortam yüzdesi		
Yürütme		
Denek/katılımcı ile paylaşılan farklı müdahale içeriği ile araştırmanın kapsamının genişletilmesi		
Müdahalenin uygulamaya konmasında gerekli olan kaynaklar (zaman ya da maliyet)		
Süreklilik		
Her araştırmanın en az 6 ay süreklilik çalışması yapılmalıdır.		

En uzun süreli süreklilik değerlendirmesinde yıpranma hızı		
Yıpranma üzerindeki etkilerin değerlendirilmesinde analize herhangi bir müdahale girişimi		
Araştırma sonlandırıldıktan sonra müdahaleye devam edilip edilmediği		

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : KAHVECİ Gül
Uyruğu : T.C.
Doğum yeri : Batman
Medeni hali : Bekar
Telefon : 0 (533) 418 29 17
e posta : gulkahveci@yahoo.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Doktora	Gazi Üniversitesi /Özel Eğitim Bölümü	Devam Ediyor
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi /Özel Eğitim Bölümü	1998
Yüksek Lisans	ODTU/Biyoloji Bölümü	1996
Lisans	ODTU/Biyoloji Bölümü	1992
Lise	Ankara Koleji	1983
İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
1998- devam ediyor	Gül Yaparak Özel Eğitim Merkezi	Eğitim Danışmanı
Yabancı Dili		
İngilizce		

Yayınlar

Makale

Tuncer, T ve Kahveci, G. (2009). Az gören 8. sınıf öğrencilerine kavram haritasıyla özet çıkarma becerisinin akran aracılığı ile öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4) 853-877.

Kitap Bölümü

Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2013). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Tüfekçi, A. ve Deniz, Ü. (Editörler). (2013). *Erken Çocukluk Eğitim ve Bakımında Akran İlişkileri*. İçinde Bölüm 4 ve 8. Ankara: Nobel Yayıncılık,

Bacanlı, H. ve Terzi, Ş. (2012). Yetişkinlik ve Yaşlılık – Gelişimi ve Psikolojisi içinde 4. *Fiziksel Gelişim /Genç Yetişkinlik, Yetişkinlik, Yaşlılık*. Ankara: Açılım Kitap.

Ataman. A. (Editör). (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. İçinde, Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Seminer

Olumlu Davranış Değiştirme Teknikleri/ Ali Kuşçu İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenleri için Düzenlenen Seminer (2012) Ankara.

Davranış Teknolojileri/ Gül Yaprak Özel Eğitim Kurumu Aileleri için Düzenlenen Davetli Seminer (2011) Ankara.

Yürütücü Beyin Fonksiyonunda Yetersizlik Gösteren Özel Eğitime İhtiyaç Gösteren Çocukların Desteklenmesi /Gül Yaprak Özel Eğitim Kurumu Aileleri için Düzenlenen Davetli Seminer (2011) Ankara.

İş Hayatına Atılmadan Önce İletişim ve Problem/Çatışma Çözme Odaklı Küçük Grup Eğitim Materyali Geliştirme. Altınokta Körlere Hizmet Vakfı. Erken Çocukluk Döneminde Bir Öğretim Yaklaşımı Olarak Oyun ve Eğitim Materyali Semineri (2010) Ankara.