

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUĞUN PROBLEM
DAVRANIŞLARININ AZALTILMASINDA VE DERSLE
İLGİLENME DAVRANIŞLARININ ARTIRILMASINDA İŞLEVSEL
İLETİŞİM ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

YUSUF ALPDOĞAN

BOLU - 2018

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUĞUN PROBLEM
DAVRANIŞLARININ AZALTILMASINDA VE DERSLE
İLGİLENME DAVRANIŞLARININ ARTIRILMASINDA İŞLEVSEL
İLETİŞİM ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Yusuf ALPDOĞAN

Danışman
Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

BOLU, NİSAN-2018

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Yusuf ALPDOĞAN tarafından hazırlanan " **Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Davranışlarının Artırılmasında İşlevsel İletişim Öğretimin Etkililiğinin İncelenmesi**" başlıklı çalışma jüri tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. 27/04 /2018

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

Üye : Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER KORKMAZ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, "**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Davranışlarının Artırılmasında İşlevsel İletişim Öğretimin Etkililiğinin İncelenmesi**" başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 27 /04 /2018

Yusuf ALPDOĞAN



Değerli aileme...

TEŞEKKÜR

Araştırmamın tamamlanmasında her türlü sabır ve anlayışı gösteren, cesaret verici tutumu ile bana yön veren, araştırma sürecindeki rehberlik ve geribildirimleri ile çalışmamıza önemli katkı sağlayan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleri ile bana katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN’a, Doç. Dr. Emine ERATAY’a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ’a, Yrd. Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN’e, Yrd. Doç. Dr. Alpaslan KARABULAT’a, Yrd. Doç. Dr. Hakan ÖZAK’a ve meslektaşım Işıl TERZİOĞLU’na teşekkür ederim.

Araştırmamda yer alan sevgili katılımcım Umut’a ve çok değerli annesi Şule hocaya teşekkürü borç bilirim.

Tüm yaşamım boyunca her türlü zorluğa rağmen beni destekleyen, bana güvenen ve emek veren annem Süreyya ALPDOĞAN’a, babam Ömer ALPDOĞAN’a ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Yol arkadaşım, zor zamanlarımda sabrı, her türlü kararımdaya arkamda duran, oğlum Çağan’ımın annesi sevgili eşim Dr. Hayrunnisa Zehra ALPDOĞAN’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yusuf ALPDOĞAN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
BÖLÜM I	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.2.1. Alt Problemler	8
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar... ..	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II	12
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	12
2.1. OSB Olan Çocuklar ve Özellikleri.....	12
2.2. OSB Olan Çocukların Eğitimleri.....	21

2.3. İlgili Literatür.....	33
BÖLÜM III	46
3. Yöntem	46
3.1. Araştırma Modeli	46
3.2. Değişkenler.....	48
3.2.1. Bağımsız değişken.....	48
3.2.2. Bağımlı değişken.....	48
3.2.3. Bağımlı değişkenlerin belirlenmesi.....	49
3.3. Ortam	51
3.4. Uygulama süreci.....	52
3.4.1. Hedef problem davranışların belirlenmesi.....	53
3.4.2. İşlevsel iletişim becerilerin belirlenmesi.....	54
3.5. Katılımcının Belirlenmesi ve Katılımcı.....	57
3.6. Araç Gereçlerin Geliştirilmesi.....	58
3.7. Pilot Uygulama.....	61
3.8. Başlama Düzeyi.....	61
3.9. Uygulama Evresi.....	62
3.9.1. İşlevsel iletişim kartlarının öğretimi.....	62
3.9.2. İşlevsel iletişim öğretimi.....	63
3.9.3. Öğretimde ipuçlarının silikleştirilmesi.....	65
3.10. İzleme Oturumları.....	67
3.11. Verilerin Toplanması.....	67
3.12. Verilerin Analizi.....	70
BÖLÜM IV	74
4. Bulgular	74
4.1. İşlevsel Değerlendirme Süreci Bulguları.....	74

4.2. OSB Olan Bir Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Süresinin Arttırılmasında İşlevsel İletişim Öğretimin Etkililiğine Yönelik Bulgular	75
4.3. OSB Olan Bir Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Süresinin Arttırılmasında İşlevsel İletişim Öğretiminin Etkililiğine İlişkin İzleme Bulguları.....	79
4.4. OSB Olan Bir Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Süresinin Arttırılmasında İşlevsel İletişim Öğretimin Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlilik Bulguları.....	80
BÖLÜM V	82
5. Tartışma ve Öneriler.....	82
5.1. Tartışma.....	82
5.2. Öneriler.....	86
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	86
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	87
KAYNAKÇA	88
EKLER	96
Ek 1. İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracı.....	96
Ek 2. Aile Görüşme Formu.....	99
Ek 3. Kaba Değerlendirme Formu.....	102
Ek 4. Öncül/Davranış Sonuç (ÖDS) Formu.....	105
Ek 5. İşlevsel İletişim Becerisi Uygulama Öğretim Planı.....	106
Ek 6. Veli İzin Formu.....	109

Ek 7. Pekiştireç Belirleme Formu.....	110
Ek 8. Mola Kartı ve Etkinlik Kutuları.....	113
Ek 9. İşlevsel Değerlendirme Formu (Aile İçin)	116
Ek 10. İşlevsel Değerlendirme Formu (Öğretmen İçin).....	119
Ek 11. Olay Kaydı Formu.....	122
Ek 12. Dersle İlgilenme Süre Kaydı Formu.....	123
Ek 13. Sosyal Geçerlilik Formu (Aile İçin)	124
Ek 14. Sosyal Geçerlilik Formu (Uzmanlara Yönelik).....	126
Ek 15. Toplu Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	127
Ek 16. Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu.....	128
Ek 17. İzleme Oturumları Veri Toplama Formu.....	129
Ek 18. Toplu Yoklama Oturumları Dersle İlgilenme Süresi Veri Formu.....	130
Ek 19. Günlük Yoklama Oturumları Dersle İlgilenme Süresi Veri Formu.....	131
Ek 20. İzleme Oturumları Dersle İlgilenme Süresi Veri Toplama Formu.....	132
ÖZGEÇMİŞ.....	133

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim davranışları.....	16
Tablo 2.2. OSB olan çocukların ortak özellikleri.....	21
Tablo 2.3. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC) tarafından belirlenen bilimsel dayanağı olan uygulamalar.....	25
Tablo 3.1. Elde edilen gözlemciler arası güvenirlik verileri formu.....	75
Tablo 3.2 Elde edilen uygulama güvenirliği verileri formu.....	75



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. İşlevsel değerlendirme sürecinde izlenecek basamaklar.....	30
Şekil 2.2. İşlevsel iletişim öğretim süreci.....	33
Şekil 4.1. Umut'un problem davranışları (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) ve dersle ilgilenme davranışına yönelik başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları.....	78



ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİR ÇOCUĞUN PROBLEM DAVRANIŞLARININ AZALTIILMASINDA VE DERSLE İLGİLENME DAVRANIŞLARININ ARTIRILMASINDA İŞLEVSEL İLETİŞİM ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

ALPDOĞAN, Yusuf

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engellilerin Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

Nisan-2018, xiii + 133 sayfa

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının artırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiği incelenmiştir. Çalışma Bolu ilinde OSB tanısı almış yirmi üç çocuk arasından belirlenen, araştırma için gerekli ön koşul becerilere sahip, problem davranışları yoğun olan ve anne-babasının çalışmaya katılmalarında gönüllü oldukları iki çocuk ile yürütülmüştür. Çocuklardan biri pilot uygulamada, diğeri de gerçek uygulamada yer almışlardır. Gerçek uygulamada yer alan katılımcı, Bolu İlinde bir ilköğretim okulunun alt sınıfı olan otizm sınıfında 4 yıldır eğitimine devam etmektedir.

Çalışma temelde iki basamakta yürütülmüştür. Birinci basamakta katılımcının problem davranışlarının (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) işlevleri "İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracı" (Tekin-İftar 2012) ve Öncül-Davranış-Sonuç Kaydı ile belirlenmiş, ikinci basamakta problem davranışlarla benzer işlevlere sahip iletişim becerileri (mola istemek için iletişim kartı kullanma ve düzeyine uygun etkinliklerle ilgilenme) katılımcıya öğretilmiştir. Uygulamada tek denekli araştırma desenlerinden yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Çalışmada genelleme evresi, problem davranışların işlevi etkilenebileceğinden toplanmamıştır. Her bir evredeki veriler olay kaydı (problem davranışlar için) ile süre kaydı (dersle ilgilenme davranışları) teknikleri kullanılarak

toplanmıştır. Uygulama evresinde katılımcıya işlevsel iletişim becerileri alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem süreçleri kullanılarak öğretilmiştir. Başlama, uygulama ve izleme oturumları katılımcının problem davranışlarının en yoğun gözüküğü ev, sınıf ve spor salonu ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan yöntemin sosyal geçerliğine yönelik bulgular ise katılımcının annesinden öznel değerlendirme yoluyla elde edilen verilerden sağlanmıştır. Araştırmanın sonucunda OSB olan çocuğun problem davranışlarının nesne elde etmek ve zor bir görevden kaçmak için problem davranışlar sergilediği, bu problem davranışlar ile aynı işleve sahip iletişim becerilerin, işlevsel iletişim öğretimi ile öğretildiğinde problem davranışların azaldığı bulunmuştur. Çalışmanın ikinci bağımlı değişkenine ilişkin elde edilen bulgular da katılımcının dersle ilgilenme davranışlarının süresinde artma meydana geldiği görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ve uygulamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İşlevsel iletişim öğretimi, işlevsel değerlendirme, problem davranışlar, dersle ilgilenme davranışları, otizm spektrum bozukluğu.

ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF THE EFFICACY OF FUNCTIONAL
COMMUNICATION TEACHING TO REDUCTION OF PROBLEM
BEHAVIORS AND INCREASING ON-TASK BEHAVIORS OF A CHILD WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

ALPDOĞAN, Yusuf

Master Thesis

Department of Special Education

Education of Intellectual Disability

Thesis Supervisors: Doç. Dr. Elif SAZAK PINAR

April -2018, xiii + 133 sayfa

In this study, the effectiveness of functional communication teaching in reducing the problem behaviors of a child with autism spectrum disorder (ASD). The study was carried out in Bolu with two children identified among the twenty-three children who were diagnosed with ASD, had the necessary preconditioning skills for the research, had intense problem behaviors, and were volunteers for their parents' participation in the study. One of the children was involved in pilot practice and the other in real practice. The participant who participated in the actual practice continues his education for 4 years in the autism class which is a subclass of a primary school in Bolu.

The study was basically carried out in two stages. In the first step, functions of the participant's problem behaviors (throwing, tapping and biting) was determined by "Functional Evaluation Screening Tool" (Tekin-İftar 2012) and Antecedent-Behavior-Consequence Model; in the second step, communication skills with similar functions as problem behaviors (using a communication card to request a break and dealing with activities appropriate to the level) were taught to participants. One of the single subject research designs, a multiple probe designs across settings was used in this study. Baseline phase, intervention phase and follow-up sessions were organized. The generalization phase in the study is not implemented as the function of the problem behavior can be affected from different setting. The data for each event was collected

using event and duration recording techniques. In practice, functional communication skills are taught to the participant through the process of differential reinforcement of alternative behaviors. Initiation, intervention, and follow-up sessions were conducted in home, classroom, and gymnasium environments where the participant's problem behaviors were most visible. Findings about the social validity of the method used in the research were obtained from the data obtained by subjective evaluation from the participant's mother. As a result of the research, it was seen that the problem behaviors of the child with ASD showed problem behaviors in order to obtain object and escape from a difficult task, communication skills with the same functions as these problem behaviors have been decreased when taught with functional communication teaching. At the same time, the participant's on-task behavior was increased.

Keywords: Functional communication teaching, functional assessment, problem behavior, on-task behavior, autism spektrum disorders.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan, bir arada yaşamayı ve bu birliktelik içinde gereksinimlerini karşılamak için çevresindekilerle iletişim ve sosyal etkileşim kurmayı isteyen sosyal bir varlıktır. Sosyal etkileşim ve iletişim yalnızca konuşma ile gerçekleşmektedir. Jest mimikler, bağırma, ağlama, görseller, dil gibi bilgi ve duygu aktarımını sağlayan her şey sosyal etkileşim araçlarıdır (Winborn, Wacker, Richman, Asmus ve Geier, 2002). Sosyal etkileşim araçları ilkel çağlardan günümüze doğru geldikçe değişme göstermiş, günümüzde teknolojinin gelişmesiyle istenildiği zaman birçok kişi ve bilgiye hemen ulaşılabilen; hatta oturuşan yerden diğer kişilerle iletişim kurulabilen bir çağa girilmiştir (Richman, Wacker ve Winborn, 2001). Ancak iletişimin çeşitli şekillere ulaşmasına ve artmasına rağmen anlaşılma ve ifade edememe gibi sorunlar çok tartışılır olmuştur. İletişim sorunları denilen bu durum (Richman ve diğerleri 2001), tüm bireyleri zaman zaman etkilemekte (Tarbox, Wallace ve Williams, 2003), günlük yaşamın kalitesini düşürmektedir (Durand, 1999). Diğer taraftan iletişim sorunları doğuştan getirilen özelliklere bağlı olarak da yaşanabilmekte, özellikle belirli yetersizliğe sahip olan bireyler, iletişimde güçlükler çekebilmektedirler (Carr ve Durand, 1985). Bu yetersizliklerin başında otizm spektrum bozukluğu (OSB) gelmektedir (Aydın, 2008).

Günümüzde üzerinde çok durulan konulardan biri OSB terimi ve OSB olan çocukların eğitimidir. İlk olarak psikiyatrist Leo Kanner (1943) otizm kavramını, ekolali veya dil gelişiminde görülen gecikme, stereotipik davranışlar sergileme,

farklılıklardan hoşlanmama, sosyal etkileşimde zayıflık ve nesnelere aşırı bağıllık gösterme olarak tanımlamıştır (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2002). OSB, doğumla birlikte gelen nörobiyolojik bir bozukluktur (Kunt, 2010). Nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte, DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Menatal Disorder, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı)'te OSB'nin çevreden gelen dürtülerin algılandığı beyin bölgelerindeki fonksiyonel bozukluklardan, vücuttaki kimyasal maddelerin salgılanmasındaki farklılıklar ile genlerin mutasyona uğramasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bunların yanında OSB'nin birden çok nedenden kaynaklandığını öne sürenler de mevcuttur (Vural, 2007). Günümüzde OSB'ye yönelik yapılan araştırmaların üzerinde en çok durdukları neden olarak, OSB'nin birden fazla genin mutasyon geçirmesi ve etkileşimi sonucunda meydana gelmesi gösterilir (Diken ve Bakkaloğlu, 2016).

Amerikan Psikiyatri Birliğinin hazırladığı DSM-5, OSB'yi, erken çocuklukta ortaya çıkan iletişim ve sosyal etkileşim alanında bireyin performansını olumsuz etkileyen bir bozukluk olarak tanımlamakta, OSB'nin en belirgin özellikleri arasında iletişim ve sosyal etkileşimdeki bozukluk ile stereotipik davranışları göstermektedir (Sucuoğlu, 2009). Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından geliştirilerek 2013 yılında yayımlanan DSM -5'te ise OSB'nin benzer şekilde en belirgin özelliğinin sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlik olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında OSB olan çocukların ilgilerinin ve etkinliklerinin sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri şeklinde olduğu, var olan ilgilerini, duygularını paylaşmada sıkıntı çektikleri, jestleri kullanmada eksiklikleri olduğu, sosyal ilişki kurma ve ilişkileri sürdürmede yetersizlik yaşadıkları ifade edilmiştir (DSM-5, 2013).

OSB'nin tanı ölçütleri farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlansa da DSM -5'de OSB'nin tanı ölçütlerinde değişikliğe gidilmiştir. Öncelikle DSM-IV'te OSB'nin tanı ölçütleri olarak; toplumsal etkileşimde yetersizlik, iletişim becerilerini kullanmada eksiklik, ilgi ve etkinliklerin sınırlı ve yineleyici örüntülerden oluşması, toplumsal iletişimde kullanılan dilde gecikmenin olması ve sembolik veya imgesel oyunlarda sınırlılığın olması gösterilmiştir. DSM-5'te ise OSB'nin tanı ölçütlerinde değişikliğe gidilmiştir. DSM-5'te çocuklarda görülen dil gelişiminde gecikme ölçütleri arasından

çıkarılmış olup çocukların geç konuşabileceklerini ve bunun bir tanı ölçütü olamayacağı ifade edilmiştir. Bunun yerine erken çocuklukta ortaya çıkan sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği kabul edilmiştir (DSM-5, 2013). Ayrıca DSM-5'te Rett Sendromu ve Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu OSB'nin alt kategorileri dışında bırakılmıştır. DSM-5'e göre OSB, sosyal ve iletişimsel yetersizlik, etkinliklere karşı ilgisizlik, erken çocuklukta ortaya çıkan ve günlük yaşamdaki aksama olarak açıklanmıştır (DSM-5, 2013). DSM-5'te ki başka bir değişiklik ise OSB olan çocuklar arasında, bozukluğun yol açtığı yetersizlikler nedeniyle ihtiyaç duyulan desteğin oranına bağlı olarak “destek gerektirme, yoğun ölçüde destek gerektirme ve çok yoğun ölçüde destek gerektirme” şeklinde derecelendirme yapılmıştır. Birden fazla tanımı olmakla birlikte OSB, yinelenen hareketlerle karakterize edilen sosyal ve iletişim becerilerdeki gelişimsel yetersizliktir (APA, 2013; Heflin ve Alaimo, 2007; Lord ve McGee, 2001; World Health Organization, 2008).

OSB olan çocuklardaki iletişim sorunları; alıcı dil sorunları, ifade edici dil sorunları, jest ve mimik kullanma gibi sözel olmayan iletişim sorunlarından oluşmaktadır (DSM-5, 2014). Alıcı dilde ki sorunlar: sesli uyaranlara tepki vermeme, gelen uyarıcıları algılamada yetersizlik gösterme biçiminde kendini göstermektedir. İfade edici dil alanındaki sorunlar ise karşılıklı etkileşim ve iletişimde yetersizlik, iletişimin tüm alanlarında (iletişim başlatma, sürdürme ve sonlandırma) isteksizlik, dilin işlevsel kullanımında yetersizlik olarak görülmektedir (Webber ve Scheuermann, 2008). Sözel olmayan iletişim biçimlerini kullanmada kendini gösteren sorunlar ise sosyal etkileşim ve sosyal iletişimi sağlamak için yapılan el-kol hareketleri, vücut duruşu, yüzdeki ifade, göz kontağı kurma gibi birçok sözel olmayan belirgin yetersizliklerdir (Diken ve Bakkaloğlu, 2016).

OSB olan çocuklar, sosyal ve iletişimde gösterdikleri yetersizliklerin yanı sıra bu yetersizliklere bağlı olarak problem davranış sorunları da sergileyebilmektedirler (Winborn ve diğerleri, 2002). Örneğin, normal gelişim gösteren (NGG) çocuklar dili kullanmaya başladıkları zaman, dili kullanmada ve iletişimde yaşadıkları sorunların azaldığı veya ortadan kalktığı belirtilmektedir (Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp ve Smith, 1994). NGG çocuklar dokuz aylık olduklarında amaçsız iletişimden

amaçlı iletişime doğru bir geçiş yaparlar ve bu çocuklar 1 yıllık olduklarında ilk sözcükler oluşmaya başlar (Koegel ve Koegel, 2006; akt. Yücesoy Özkan, 2014). Normal iletişim biçimlerini edinmede yetersizlik gösteren çocuklar ise, günlük hayatta kendisine lazım olan bilgi ya da nesneleri edinmek amacıyla, iletişim kurmak yerine, toplum tarafından kabul görmeyen bazı yollara başvururlar. Bu geleneksel olmayan yollar saldırganlık veya yıkıcı/bozucu davranışlar ile sonuçlanan problem davranışlarla kendini göstermektedir (Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp ve Smith, 1994; McLean ve McLean, 1993; Reichle ve Johnston, 1993; akt. Erbaş, 2001).

Problem davranışlar, sosyal olmayan davranışlardır (Durand, 1999). Diken ve Bakkaloğlu (2016) problem davranışları, yetersizliği olan çocukların kendiliğinden sergiledikleri, günlük hayatlarını ve çevrelerindeki kişilerle olan etkileşimlerini olumsuz etkileyen, öğrenmelerini geciktiren, ebeveynleriyle olan etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyen genellikle fiziksel ve sözel öfke şeklinde ortaya çıkan davranışlar olarak açıklamışlardır. Freeman ve Piazza (1998)'e göre problem davranışlar yaygın olarak kendisine ve karşısındakine vurma, eşyaları dağıtma, ısırma ve bağırma ile öfke nöbetleri şeklinde ortaya çıkmaktadır (Akt. Diken ve Bakkaloğlu, 2016). NGG gösteren çocuklara benzer bir şekilde OSB olan çocuklarda da problem davranışlar ilgi elde etme, nesne elde etme, duyuşsal uyaran elde etme ve kaçma/kaçınma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Erbaş, 2005). OSB olan çocuklar etrafında bulunan kişilerin dikkatini çekmek, ilgilerini üzerlerine yöneltmek ve istedikleri bir cisim veya başka herhangi bir şeyi elde etmek amacıyla problem davranışlar sergileyebilirler (Carr ve Durand, 1985). Bu çocuklar aynı zamanda duyuşsal olarak haz alacakları (örneğin sesinden hoşlandığı için sürekli olarak telefonun sesini açmak) uyaranları elde etmek için ve istemedikleri hoşlanmadıkları ya da onlara zor gelen bir görevden kaçmak için problem davranışlar sergilerler (Sucuoğlu, 2012). OSB olan çocuklar bunlara ek olarak sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliklerinden dolayı problem davranışlar sergilerler (Kadak, Demir ve Doğan, 2013).

Birkan (2009) yaptığı çalışmada, OSB olan çocukların iletişimde sorunlar yaşadıklarını, sosyal-duyuşsal alanda sıkıntı çektiklerini ifade etmiştir. Girli (2004)'ye göre OSB olan çocukların sosyal etkileşimde yaşadıkları iletişim yetersizlikleri, bu

çocukların problem davranışlar sergilemesine yol açabilmektedir. Örneğin Kırcaali-İftar (2007) OSB olan çocukların taleplerini sözel olarak dile getirmek yerine bazen bağırma veya vurma gibi problem davranışlarla ifade ettiklerini belirtmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalar iletişim becerilerinde yaşanan sınırlılıklar, çocukların problem davranış sergilemelerine yol açtığı, problem davranış sergilenmesinin bir nedeni de iletişim kurmada yaşanan yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır (Durand, 1999).

OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılması ve ortadan kaldırılması için, bu çocukların iletişim becerilerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sucuoğlu, 2009). Problem davranışlar sergileyen çocukların davranışlarında meydana getirilmek istenen değişiklik, çocuk, toplum ve uygulamacılar için umut etmenin ötesinde bir önem taşımaktadır (Sönmez ve Vuran, 2008). Bu çocukların problem davranışlarının söndürülmesinde kullanılan iletişim becerilerinin öğretiminin önemi sadece problem davranışların azaltılması veya ortadan kaldırılması değil, aynı zamanda OSB olan çocukların sosyalleşmeleri ve toplum içinde kabul görmeleridir. Bunların yanında sosyal etkileşim, sosyal iletişim sorunları olan OSB'li çocukların bu sorunlarının azaltılıp veya ortadan kaldırılıp bu çocukların toplumla kaynaşmasını sağlar (Durand ve Carr, 1992). Ayrıca problem davranışların ortadan kaldırılmasında, çocuğa öğretilecek iletişim becerilerin toplum tarafından kabul edilebilirliği, bu davranışın kalıcılığı için oldukça önem taşımaktadır (Demir, 2017).

OSB olan çocuklara iletişim becerileri kazandırmak ve böylece sergiledikleri problem davranışları azaltmak amacıyla çeşitli stratejiler kullanılabilmektedir (Detrich, 2012; NAC, 2010; Tekin-İftar ve Olçay-Gül, 2012). Kullanılacak olan stratejilerin sistemli ve bilimsel dayanaklı olması önemlidir (Cowan ve Allen, 2007). Odom, Cooley-Klinenberg, Rogers ve Hatton (2010) yaptıkları araştırmada OSB olan çocukların eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Amerika Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, NPDC) ve Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, NAC) OSB olan çocuklar için uygulanacak etkili uygulamaları belirlemek için çeşitli araştırmalar yapmaktadırlar (NAC 2009; NPDC, 2014). OSB olan çocuklar için deneysel olarak etkisi kanıtlanmış (bilimsel dayanaklı)

olan uygulamalar, bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bir araştırmanın bilimsel dayanaklı olabilmesi için çok sayıda uygulamanın aynı ya da benzer sonuçlar vermesi gerekir (NAC,2009; Odom ve Connie, 2015; akt. Diken ve Bakkaloğlu, 2016). Çocuklarda var olan problem davranışların ortadan kaldırılması, bu problem davranışların yerine alternatif iletişim becerilerin kazandırılması ve akademik çalışmalarla çocukların bağımsız bir hayat yaşaması için bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılması gerekir (Kırcaali-İftar, 2005, akt: Eliçin, 2011). Yücesoy-Özkan, (2014) bilimsel dayanaklı uygulamaların OSB olan çocukların eğitimi için faydalı olduğunu ve bu uygulamaların hakemli dergilerde yayınlanan deneysel araştırmalardan oluşan uygulamalar olduğunu ifade etmektedir.

Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC) 2013 yılında yayınladıkları raporda, 27 uygulama bilimsel dayanaklı olarak belirlenmiştir. Bu rapora göre bilimsel dayanaklı uygulamalardan işlevsel iletişim öğretimi (functional communication training), sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizliği nedeniyle problem davranışları olan OSB’li çocukların bu davranışlarını azaltmada veya ortadan kaldırmada etkisi deneysel araştırmalar ile kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olarak görölmüştür (Tekin-İftar, 2014). İşlevsel iletişim öğretimi Bradley ve Halle (1997)’e göre işlevsel değerlendirme ve işlevsel analiz sonucunda problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi ile bu problem davranışlarla aynı amaca hizmet eden (aynı işlevi olan, aynı görevi yerine getirecek olan) ve çocuğa pekiştiren sağlayacak alternatif iletişim becerilerin öğretilmesi sürecidir (Akt. Sucuoğlu, 2012).

İşlevsel iletişim öğretimi problem davranışların değiştirilmesinde kullanılan bir tür ayrımlı pekiştirme sürecidir ve uygun olmayan davranışı izleyen pekiştirenin yeni öğretilen uygun iletişim davranış ile ilişkili olarak öğretimini içermektedir (Carr ve Durand, 1985; Durand, 1990; Hagopian, Contrucci Kuhn, Long ve Rusch, 2005; Hanley, Piazza, Fisher, Contrucci ve Maglieri, 1997; Volkert, Lerman, Call ve Trosclair-Lasserre, 2009, akt., Sönmez ve Diken, 2010). İşlevsel iletişim öğretim yöntemi iletişim davranışlarını arttırır, problem davranışları ise azaltır ya da ortadan kaldırır (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). İşlevsel iletişim öğretimi öncüllere odaklanır (Carr ve Durand, 1985). OSB olan çocuğun problem davranış öncesinde ne yaşadığı, ne

hissettiği ya da ne tür bir acı çektiği, çocuğun problem davranış sergilemesinde ana etkindir (Durand, 1999). Problem davranışın öncülleri tespit edildikten sonra araştırmacının, sözel tepkiler verme, resimlerle iletişim kurma, işaretlerle iletişim kurma veya teknolojik araçlarla iletişim kurma gibi alternatif iletişim becerilerini doğru seçmesi başka bir deyişle problem davranışla aynı işleve sahip olanı seçmesi işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğini arttıracaktır (Sucuoğlu, 2012).

Brown, (1998) işlevsel iletişim becerilerin öğretilmesiyle, OSB olan çocuklarda problem davranışların azaldığını, uygun iletişim davranışların kullanımının arttığını ve bu çocukların daha fazla sosyalleştiğini ifade etmiştir. İşlevsel analiz yapılarak öğretilen işlevsel iletişim becerileri a) OSB olan çocuklarda, problem davranışları belirlemede kolaylık sağlar, b) mevcut problem davranışların işlevlerini saptar, c) problem davranışların sürmesine neden olan etmenleri belirler, d) problem davranışların işlevini yerine getirecek ve çocuğa pekiştireç sağlayacak uygun iletişim becerilerin öğrenimini kolaylaştırır, e) edinilen uygun davranışların kalıcılığını sağlar (Dunlop ve Carr, 2009). Problem davranışların söndürülmesinde işlevsel iletişim öğretiminin etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda bulgu (Brown ve diğerleri 2000; Carr ve Durand, 1985; Davis ve diğerleri 2009; Derby ve diğerleri 1997; Durand, 1999; Durand ve Carr, 1991; Fisher ve diğerleri 2004; Hagopian, Wilson, ve Wilder, 2001; Harding ve diğerleri 2009; Mildon, Moore ve Dixon, 2004; Kim ve Utley, 2007; Kuhn, Chirighin ve Zelenka, 2010; Peck-Peterson ve diğerleri 2005; O'Neill ve Sweetland-Baker, 2001; Richman, Wacker, ve Winborn, 2001; Volkert, Winborn ve diğerleri 2002; Worsdell ve diğerleri 2000) olmasına rağmen Türkiye'de Erbaş (2002) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışması dışında işlevsel iletişim öğretimin yapıldığı başka bir çalışmaya rastlanmamış olması, Türkiye'de bu teknik üzerinde çalışılması gerektiğini düşündürmüştür (Sönmez ve Diken, 2010). Dolayısıyla, yukarıda belirtilen bu yararlar dikkate alındığında, OSB olan çocukların problem davranışların söndürülmesinde ve çocukların dersle ilgilenme süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretiminin kullanıldığı uygulamaların etkililiğini ve verimliliğini belirlemeye yönelik araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt amaçlar

1. İşlevsel değerlendirme sonucuna göre OSB olan bir çocuğun problem davranışlarını sürdüren değişkenler nelerdir?
2. OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimi etkili midir?
3. OSB olan bir çocuğun dersle ilgilenme davranışlarının arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimi etkili midir?
4. OSB olan bir çocuğa işlevsel iletişim öğretim yöntemi sonucunda elde edilen problem davranışların azaltılması ve dersle ilgilenme davranışlarının arttırılması kazanımları uygulama tamamlandıktan sonra 2, 4 ve 6 gün sonra sürdürülebilme midir?
5. Araştırmada yer alan çocuğun anne ve babası ile öğretmenlerinin uygulanan işlevsel iletişim öğretim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının arttırılmasında hem ulusal hem de uluslararası açıdan önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. OSB olan çocuklar iletişim becerilerinde ve sosyal etkileşime dayalı becerilerde ciddi sorunlar yaşamaktadırlar (Ingersoll ve

Dvortcsak, 2006). Sosyal çevrede iletişim alanında yaşadıkları sorunlar nedeniyle birçok alanda sıkıntı çekmektedirler (Loncola, 2004, akt., Altunel, 2007). Toplum içerisinde ihtiyaçlarını veya isteklerini dile getiremeyen bu çocuklar, problem davranış sergileyerek bu isteklerini yerine getirmeye çalışırlar (Durand ve Carr, 1991). Benzer durum dersle ilgilenme sürelerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Erbaş, 2004). Dolayısıyla OSB olan çocuklara işlevsel iletişim öğretiminin yapılması gerekmektedir (Korkmaz, 2005). Birçok araştırma bulgusu OSB olan çocuklara işlevsel iletişim öğretiminin önemi vurgulanmaktadır (Sucuoğlu, 2012).

İşlevsel iletişim öğretimin yapıldığı çalışmalar incelendiğinde, problem davranışların işlevsel analizinden sonra, bu analize uygun olarak doğru bir şekilde seçilen işlevsel iletişim becerilerin problem davranışları ortadan kaldırdığı görülmüştür (Dunlop ve Carr, 2009). Ancak alan yazında OSB olan çocukların problem davranışlarının ortadan kaldırılması ve dersle ilgilenme davranışlarının arttırılması için işlevsel iletişim öğretiminin yapıldığı sınırlı sayıda (Braitwaite ve Richdale, 2000; Brown ve diğerleri 2000; Carr ve Durand, 1985; Davis ve diğerleri 2009; Derby ve diğerleri 1997; Durand, 1999; Durand ve Carr, 1991; Durand ve Carr, 1992; Fisher ve diğerleri 2004; Hagopian ve diğerleri 2005; Hagopian, Wilson, ve Wilder, 2001; Hanley ve diğerleri 1997; Harding ve diğerleri 2009; Mildon, Moore ve Dixon, 2004; Kim ve Utle, 2007; Kuhn, Chirighin ve Zelenka, 2010; Peck-Peterson ve diğerleri 2005; O'Neill ve Sweetland-Baker, 2001; Richman, Wacker, ve Winborn, 2001; Volkert, Lerman, Call ve Trosclair-Lasserre, 2009; Wacker, ve diğerleri 1990; Winborn ve diğerleri 2002; Worsdell ve diğerleri 2000; Winborn-Kemmerer ve diğerleri 2009) araştırma olduğu görülmektedir. Bu nedenlerle, araştırmanın uluslararası alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, OSB olan çocukların eğitiminde işlevsel iletişim öğretimiyle sunulan öğretim uygulamalarının sınırlı olduğu (Erbaş, 2002) ve alanda çalışan öğretmenler ile ailelerin bu öğretim sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı (Diken ve Bakkaloğlu, 2016) görülmektedir. Bu araştırmanın Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere ve araştırmacılara, OSB olan çocukların dersle ilgilenme davranışlarının arttırılması ve bu

çocukların problem davranışlarının ortadan kaldırılması aşamasında işlevsel iletişim öğretim sürecine ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırma ailelere, OSB olan çocuklara ev içinde bağımsız olarak etkinleri yerine getirmelerine ve yaşamlarını kolaylaştırmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenlerle bu araştırmanın özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere ve OSB olan çocukların ailelerine işlevsel iletişim öğretim süreci hakkında bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de işlevsel iletişim öğretim yöntemiyle yapılan çalışmalar incelendiğinde yalnızca bir araştırmaya rastlanmaktadır (Erbaş, 2002). Bu nedenle bu araştırmanın özel eğitim alanında çalışan araştırmacılara OSB olan çocukların eğitiminde işlevsel iletişim öğretiminin yapıldığı öğretim süreçlerine ilişkin ileride yapılacak araştırmalara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın ulusal alan yazında da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

Çalışmaya katılan OSB olan çocuğa, hastane ve RAM tarafından konulan tanının doğru olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın iki açıdan sınırlılığı olduğu düşünülebilir:

1. Araştırma, birbirinden bağımsız ancak işlevsel olarak benzer üç ayrı ortamda gerçekleştiği için, iç geçerliliği etkileyen etmenlerden olgunlaşma ile sınanma etmenlerinin görülmesinin gizlenmiş olabileceği düşünülebilir.

2. Bu araştırma, Bolu ilinde özel alt sınıfta eğitim gören OSB olan çocuk ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1. Otizm spektrum bozukluğu

Doğumdan itibaren göz kontağı kuramama, dikkat ve gösterme davranışlarındaki yetersizlik ile kendini belli eden, bebeklikte ortaya çıkan, sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğudur. Buna ek olarak sosyal davranış, dil, algısal fonksiyonlar ve stereotipik davranışlarla kendini gösteren, yaşam boyu süren ve görülme yoğunluğu olarak bireysel farklılık gösteren gelişimsel nörobiyolojik bir bozukluktur (Yücesoy-Özkan, Ergenekon, Çolak ve Kaya, 2014).

1.6.2. İşlevsel iletişim becerileri

Uygun olmayan davranışların yerine geçerek, çocuğun ödül elde etmesini sağlayan alternatif iletişim becerileridir (Brown, 1998).

1.6.3. İşlevsel değerlendirme

Bir davranışa yönelik olarak bilgi verici teknikler ve doğrudan gözlem teknikleri yoluyla bilgi toplayarak o davranışın işlevine ilişkin bir sonuç elde etme sürecine işlevsel değerlendirme denir (Erbaş, 2017).

1.6.4. Süre kaydı

Davranışın ne kadar uzunlukta sürdüğünü, başka bir deyişle çocuğun davranışla ne kadar süre harcadığını belirlemek için kullanılan tekniktir (Sucuoğlu, 2012).

1.6.5. Olay kaydı

OSB olan çocuklarda gözlenen ısırma, kendini yaralama, karşındakine vurma, çılgılık atma ve öfke nöbetleri gibi davranışların sıklığını belirlemek için kullanılan tekniktir (Sucuoğlu, 2012).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

Bu bölümde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar ve özellikleri, OSB olan çocuklara işlevsel iletişim öğretimi ve önemine yer verilmiştir. Ayrıca yurt dışında OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimin yapıldığı çalışmalar ve yurt içinde OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimin yapıldığı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. OSB Olan Çocuklar ve Özellikleri

OSB'nin tanı kriterleri ve tanımlanmasında, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından geliştirilmiş olan Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması Sistemi ile Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association, APA) tarafından geliştirilen Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual-DSM) kullanılmaktadır. OSB'nin en güncel tanımı ve tanı ölçütleri 2013 yılında uygulamaya konulan DSM-5 tanı ölçütleri el kitabında yayımlanmıştır. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) OSB'yi sosyal etkileşim yetersizliği, iletişimdeki eksiklikler, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri ve kısıtlı ilgilerle kendini gösteren, erken yaşta ortaya çıkan bir bozukluk olarak tanımlamaktadır.

OSB'nin tanımlanmasında ve sınıflandırılmasında geçtiğimiz dört yıl içerisinde ciddi değişikliğe gidilmiştir. Örneğin Amerikan Psikiyatri Birliğinin yayımladığı DSM IV ve Dünya Sağlık Örgütünün ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10) kılavuzuna göre OSB'de 5 alt kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler: Otizm, asperger sendromu, atipik otizm, çocukluk

dezentegratif bozukluğu ve rett sendromudur. Diğer taraftan Amerikan Psikiyatri Birliğinin 2013 yılında yayımladığı DSM-5’de OSB şemsiyesinde ciddi değişiklikler görülmüştür. Çocukluk Dezentegratif Bozukluğu ve Rett Sendromu OSB’nin alt kategorisi olmaktan çıkarılmıştır. Otizm, atipik otizm ve asperger sendromu tek çatı altında birleştirilmiş, OSB kategorisi genel olarak tanımlanmıştır. DSM-5’e göre OSB olan çocuklarda şu ortak özellikler görülür: sürekli olarak gözlenen bir sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizliği ile sınırlı yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri, belirtilerinin erken çocuklukta ortaya çıkması ve bu yetersizliklerin günlük yaşam işlevlerinde aksamalara yol açmasıdır (APA, 2013).

OSB olan çocuklar birçok alanda (dil ve iletişim becerilerde, sosyal etkileşim becerilerde, zihinsel işlevlerde ve motor becerilerde) yetersizlik yaşamaktadırlar. OSB olan çocukların özelliklerini, Amerikan Psikiyatri Birliği’nin 2013 yılında yayımladığı DSM-5’de yer alan 4 ölçütte ele almak mümkündür. Bunlar: 1) Sosyal iletişim ve sosyal etkileşim özellikleri, 2) Sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlikler, 3) Belirtilerin erken çocuklukta ortaya çıkması, 4) Günlük yaşam işlevlerinde aksama. Aşağıda her bir kategori açıklanmaktadır.

2.1.1. OSB olan çocukların sosyal iletişim ve sosyal etkileşim özellikleri

Sosyal iletişim ve etkileşim, bir başkasının duygusal değişimlerini fark etme ve bu duygu-duruma uygun tepki verme olarak tanımlanır (Kim ve Utley, 2007). Normal gelişim gösteren (NGG) çocuklarda duygu ifadelerini algılama yaşamın ilk üç yılında oluşmaya başlarken, OSB olan çocuklarda bu durum daha farklıdır (Kadak, Demir ve Doğangün, 2013). OSB’li çocuklar sosyal olarak problem davranışlar sergilemekle birlikte ebeveynleri ile olan etkileşimde de düşük düzeyde sosyal iletişim davranışları sergilemektedirler (Diken ve Bakkaloğlu, 2016). Dilin kullanımı ve sosyal etkileşim OSB olan çocukların güçlük yaşadığı temel alanların başında gelmektedir (Rutter ve Lord, 1987). Günlük yaşam becerileri sınırlılıklarının ana nedeni OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerindeki güçlüklerden kaynaklanmaktadır (Diken ve Bakkaloğlu, 2016). OSB olan çocuklar, sosyal etkileşimde, sosyal ilişkiler geliştirmede, sosyal çevre içinde iletişim başlatma ve sürdürmede, duygu paylaşımında sıkıntı yaşamaktadırlar.

Bunun yanında taklit becerileri ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar gösterebilmektedirler (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

İletişim; (a) aktarılmak istenen düşünce, mesaj, (b) mesajı aktaracak kişi, (c) karşılıklı bir iletişim dili, (d) mesajın iletilmek istenen bir başkası (Ege, 2006) olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. OSB olan çocuklar alıcı ve ifade edici dilde sorun yaşadıkları için yukarıdaki iletişim unsurları arasında ilişki kurmada ve iletişimi gerçekleştirmede sıkıntı çekmektedirler (Ege, 2006). Bu durum OSB olan çocukların yetersizliklerinin başında gelmektedir. İletişim sorunu çeken bu çocuklar bağımsız yaşam becerilerini edinme, karşısındakine mesaj verme ya da mesaj alma gibi sosyal iletişim/etkileşim unsurlarını gerçekleştirmede ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Donnellan, 1995). Diken ve Bakkaloğlu (2016)'na göre OSB olan çocukların başlıca iletişim sorunları arasında; yaşına uygun konuşamama, bir başkasıyla iletişim başlatamama, başkalarına ait ifadeleri tekrarlama, zamirleri yanlış kullanma, söz kalıplarını tekrarlama ve tek düze bir konuşma yer almaktadır. OSB olan çocuklarda özellikle konuşmayı kullanma, anlama ve vurgulama sorunları ile ses kontrolü sağlama, sözsüz iletişimi kullanma sorunları gözükmekte, bu çocuklar sözel ve sözel olmayan iletişimsel gerilik ile akran etkileşimini sağlamada yetersizlik yaşamaktadırlar (Kunt, 2010). Aynı zamanda OSB'li çocuklar iletişim işlevine uygun dil öncesi iletişim gelişimindeki jest kullanımında da ciddi derecede güçlük yaşamaktadırlar (Clifford, Young ve Williamson, 2007). Donnellan (1995) iletişim becerilerinde düşük performans gösteren bu çocukların pek çok davranışı öğrenmede zorluk çektiklerini ifade etmiştir. OSB'li çocukların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi bu çocukların eğitimi için kritik önem taşımaktadır (Cook, Tessier ve Klein, 1996). Sosyal etkileşim, sosyal beceri ve sosyal karşılıklı ayrı beceriler olmasına rağmen sosyal etkileşim alanındaki yetersizlikler diğer sosyal gelişim alanlarını doğrudan etkilemektedir (Diken ve Bakkaloğlu, 2016).

OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim davranışları Tablo 2.1. 'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim davranışları (Diken ve Bakkaloğlu, 2016).

-
1. Genellikle tek söyleyişte basit yönergeleri yerine getirmezler
 2. Başkalarına gülümsemezler
 3. Rutindeki veya etrafındaki değişikliklere şiddetli tepkiler verirler.
 4. İsmiyle birlikte başka isimlerde telaffuz edildiğinde ismine tepki vermezler
 5. Uygun yüz ifadelerinde bulunmazlar
 6. Ellerini çırpırlar
 7. Göz kontağı kurmaktan kaçınırlar
 8. Sarılma davranışı sergilemezler
 9. Isırma, dağıtma ve vurma gibi başkalarına zarar verirler
 10. Taklit davranışı sergilemezler
 11. İstekleri anında karşılanmadığında huzursuz olurlar
 12. Arkadaşlık kurmazlar
 13. Çevresindekileri görmezden gelirler
 14. Ortama yeni birisi geldiğinde genellikle tepki vermezler
 15. Etrafındaki etkinliklere tepki vermezler
 16. İsmine tepki vermezler
 17. Sözel olarak kendilerini ifade edemezler
-

Tablo 2.1. incelendiğinde OSB olan çocukların sosyal iletişim ve etkileşim davranışlarının genellikle içe dönük olduğu görülmektedir. OSB olan çocukların karşılarındaki kişilerle iletişim kurmayı tercih etmedikleri, göz kontağı kurmaktan kaçındıkları, arkadaşlık kurmayı sevmedikleri, etrafındaki etkinliklere karşı ilgisiz kaldıkları görülmektedir.

2.1.2. OSB olan çocukların sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlikleri:

OSB'li çocuklarda NGG çocuklara oranla sosyal iletişim ve sosyal etkileşim becerilerinde belirgin sınırlılıklar görülmektedir. OSB olan çocuklarda sosyal etkileşim en belirgin temel yetersizlik alanıdır (Mundy, Gwaltney ve Henderson, 2010). Diken ve

Bakkaloğlu (2016)'na göre OSB olan çocuklarda en sık gözlenen gelişim yetersizliklerinin başında sosyal iletişim ve sosyal etkileşim yetersizlikleri gelmektedir. Bu gelişim yetersizlikleri OSB'li çocukların çevreyi keşfetme, yeni beceriler edinme aşamaları ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedirler. OSB olan çocuklarda sosyal etkileşimin en belirgin özelliği olarak, bu çocuklar etkileşim ortakları ile karşılıklı ilişki kurma, nesne, olay veya diğer kişilerle alakalı olarak dikkat paylaşımında belirgin bir şekilde yetersizlik gösterebilmektedirler (Wetherby, Watt, Morgan ve Shumway, 2007; Akt. Diken ve Bakkaloğlu, 2016). OSB olan çocuklar etkileşimlerinde kendilerine en yakın olan ebeveynlerine bile sosyal etkileşim başlatma ve ortak dikkat kurmada sınırlılıklar göstermektedirler. Diken ve Bakkaloğlu (2016)'na göre OSB olan çocukların NGG çocuklardan farklı olarak sosyal iletişimde en belirgin sınırlılık yaşadıkları alanlar olarak ortak dikkat, taklit ve oyun becerileri gelmektedir.

Yukarıda açıklanan özelliklerin yanında Kunt (2010) OSB olan çocuklarda sosyal etkileşimi dört grupta incelemiştir. Bunlar:

1) *Mesafeli grup*: Bu gruptaki OSB'li çocuklarda erken çocukluk döneminde sık görülen bir sosyal etkileşim bozukluğuna rastlanılmaktadır. Mesafeli durma NGG çocuklarda yaşla birlikte ortadan kalkarken OSB olan çocuklarda yaşam boyu devam edebilmektedir. Mesafeli olanlar ortamda başka insanlar yokmuş gibi davranırlar. İsimlerine tepki vermezler, basit düzeyde bile iletişim kurmazlar, dokunulduğunda kendilerini geri çekerler (Kunt, 2010).

2) *Edilgen grup*: Bu gruptaki OSB'li çocuklarda, diğer OSB olan çocuklara nazaran sosyal etkileşim bozukluğu daha az rastlanılır. Edilgen grupta yer alan OSB'li çocuklar toplum içinde tamamen kopuk değillerdir. Bu çocuklar iletişim başlatmada sıkıntı yaşarlar ama toplumsal etkileşimi kabul ederler. Çocukluk çağında uysal olmaları ve görevlerini yapmaları nedeniyle oyuna dahil edilirler. OSB olan çocuklar arasında en az davranış bozukluğu olan gruptur ama bazılarında ergenlik döneminde ciddi oranda davranış bozukluğu başlar (Kunt, 2010).

3) *Etkin fakat tuhaf grup*: Bu grupta olan OSB'li çocuklar akranlarına yaklaşımda zayıf olmalarına rağmen yetişkinlerle iletişim kurarlar. İletişime geçtikleri kişilerin duygularını önemsemezler. Göz teması kurmada sıkıntı yaşamazlar, asıl sorun göz teması kurma ve bitirme zamanlamasıdır. Çocuklukta, yaşlılarına karşı ilgisiz olabilirler veya saldırgan davranışlar sergileyebilirler (Kunt, 2010).

4) *Aşırı resmi grup*: Bu gruptaki OSB'li çocuklar ergenliğe kadar sosyal etkileşim ve sosyal iletişim davranışlarında farklılık gösteremeyebilmektedirler. Dil gelişimleri diğer OSB'li çocuklara göre daha iyi durumdadır. Tipik davranışları aşırı kibar olma ve resmi olmadır. Temel felsefeleri toplumsal kurallara bağlı kalarak en iyi olmaktır. Aslında bu kuralları abarttıkları için zamanla davranış sorununa dönüşmektedir (Kunt, 2010).

OSB olan çocuklar yüz ifadelerini tanımadaki sıkıntılar çekmektedirler. OSB olan çocukların sosyal etkileşim yetersizlikleri; normal insanların duygu ve düşüncelerini kavrayamama, jest mimikleri okumakta sıkıntı çekme ve empati kuramama, konuşma esnasında ses tonlarını ayarlayamama, bu nedenle karşısındakine duygusuz bir ifade yansıtırma olarak kendini göstermektedir (Ege, 2006). NGG çocuklar yüz ifadelerini anlayıp yorumlayabilmektedirler. OSB olan çocuklar akranlarına göre yüz ifadesi kurmada gerilik yaşamaktadırlar (Dawson ve diğerleri, 2005). OSB olan çocuklar ilk olarak göz kontağı kuramama, sese tepkisiz kalma gibi belirtiler gösterirken, erken çocukluk döneminde karşılıklı etkileşim ve duygusal gelişim alanlarında görülen yetersizlikler ciddi gerilikler olarak kendini göstermektedir (Dawson ve diğerleri, 2005). Hobson, (1989) NGG çocukların karşılıklı etkileşim sırasında göz teması kurduklarını ama OSB olan çocukların göz teması kurma oranının daha az olduğu ya da hiç olmadığını ifade etmiştir. Duygular yüz ifadeleri yoluyla aktarılabilir (Kadak ve diğerleri 2013). OSB olan çocuklar sosyal etkileşimde yüz ifadelerini algılayamadıkları için sosyal-duygusal sorunlar yaşamaktadırlar (Kunt, 2010). OSB olan çocukların sosyal iletişimsel sorunları doğuştan ergenlik dönemine kadar var olan yüz ifadelerini okuma işlevlerindeki kusurlardan kaynaklandığını söylemek mümkündür (Kadak ve diğerleri, 2013).

OSB olan çocuklarda stereotipik davranışlar sık sık görülmektedir (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). Sürekli el çırpma, bacağına vurma, değişik yürüyüşler yapma, uçma hareketleri gibi sıra dışı beden hareketlerini devamlı olarak yapabilmektedirler (Diken ve Bakkaloğlu, 2016). OSB olan çocukların ilgilerinde ve gerçekleştirdikleri etkinliklerde ciddi sınırlılıklar mevcuttur. OSB olan çocuklar günlük yaşamlarında herhangi bir işlevi olmayan etkinliklere aşırı bağlılık gösterebilmektedirler (Ingersoll ve Dvortcsak, 2006). OSB olan çocuklara baktığımızda sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntülerinin genel bir ilgi yerine, yalnızca kendilerine özel ilgilere dayalı ilişkiler olarak ortaya çıktığını görmekteyiz (Diken ve Bakkaloğlu, 2016). OSB olan çocuklar günlük etkileşimlerinde kendi başkalarına kalmayı tercih ederler (Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014). Töret ve diğerleri (2014) OSB olan çocuklar çevrelerinde bulunan diğer kişilere karşı sınırlı düzeyde ilgi gösterip sosyal ilişkilerin geliştirilmesinde katkıda bulunmazlar. OSB'li çocuklar bir nesneye gerçek işlevi yerine bambaşka bir amaç yükleyip, o nesneye karşı aşırı ilgi ve bağımlılık geliştirebilirler (Korkmaz, 2005). Örneğin örümcek adam figürüne aşırı bağlılık geliştirip, bu figürün kendisini kötülüklerden koruduğunu düşünmek, gerçekleştirdiği bütün eylemleri onun sayesinde yaptığını düşünmek ve örümcek adam figürü olmadan uyumamak gibi bambaşka anlamlar yükleyebiliyorlar. Diken ve Bakkaloğlu (2016)'ya göre OSB olan çocukların başka anlam yükleyip bağlandıkları bu nesneler kendilerinden uzaklaştırıldığında öfke nöbetleri geçirebilmektedirler.

OSB olan çocukların bazılarında hareketli nesnelere aşırı ilgi görülebilmektedir (Fisher ve diğerleri, 1998). Diken ve Bakkaloğlu (2016)'ya göre OSB olan çocuklar yolda geçen bir arabaya bakmak yerine, arabanın dönen tekerlerine odaklanırlar ya da evde bireylerle vakit geçirmek yerine uzun süre etrafında dönme problem davranışı, ısırma, dağıtma ve vurma gibi başkalarına zarar veren hareketler sergileyebilirler. Wacker ve diğerleri (1990)'na göre ise OSB olan çocuklar grup içerisinde yalnız kalmayı isteme eğiliminde olup gruptaki diğer çocuklarla iletişim başlatma-sürdürme veya bilgi paylaşımı gibi durumlardan çekinirler. Herhangi bir olay ya da durum esnasında karşısındakinin dikkatini çekmeye yönelik bir girişimde bulunmazlar. Sosyal çevre içerisinde bir başkasının yaptığı eylemlere karşı ilgisiz kalmayı tercih ederler. İlgileri çok sınırlı olup aynı nesneyle defalarca ilgilenmekten sıkılmazlar (Vural, 2007).

2.1.3. OSB belirtilerinin erken çocuklukta ortaya çıkması:

OSB'nin belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkmaktadır. DSM-5 de OSB olan çocuklarda erken çocukluk döneminde duyuşal hassaslık belirtileri, stereotipik davranışlar ve tekrarlayıcı konuşma davranışları belirtilerinin görüldüğü ifade edilmektedir. Ayrıca NGG çocuklarda yaşamın ilk 12-18 ayı dilin sözel olmayan veya konuşma öncesi dönemleridir. NGG çocuklar bu dönemlerde amaçlı iletişim için jestleri kullanmaya başlarken, OSB olan çocuklar erken çocukluk döneminde bile bu becerileri kazanamamaktadırlar (Töret ve Acarlar, 2011). Yapılan araştırmalar, OSB'nin genellikle yaşamın ilk üç yılında ortaya çıktığını ve OSB'nin yaygınlığında ciddi bir artış olduğunu gösteriyor. İngiltere'de 1966'da yapılan araştırmaya göre OSB'li çocuk sayısı oranının 4,5/10 000 iken ABD'deki Hastalıkların kontrolü ve Engellenmesi Merkezinin (Center for Disease Control and Prevention-CDD) bilgilerine göre OSB görülme oranı 1995'te 1/500, 2001'de 1/250, 2006'da 1/150, 2009 yılında 1/110, 2012'de 1/88 ve 2014 yılında ise 1/68'dir. Türkiye'de OSB'den etkilenen çocuk sayısı ve OSB'nin görülme oranına ilişkin net veriler bulunmamakla beraber yaklaşık 11 yıl önce Tohum Otizm Vakfı ile Sağlık Bakanlığının ortak yürüttükleri çalışmada Sağlık Ocaklarına götürülen 18-36 ay arasındaki yaklaşık 45.000 çocukta OSB riski kaydedilmiştir (Diken ve Bakkaloğlu, 2016).

OSB olan çocukların erken çocuklukta şu özellikleri görülmektedir: OSB olan çocuklar 1 yaşına geldiklerinde akranlarının yaptığı işaret etme, agulama gibi davranışları sergilemezler. 2 ve 3 yaşlarında basit cümle kuramazlar veya bellediğinde var olan tek sözcükleri bile artık söylememeye başlarlar. Dokunulmaktan hoşlanmazlar, donuk bir yüz ifadesi gösterirler, sosyal iletişim ve etkileşimi konuşma yerine ağlama ve bağırmaı tercih ederler. İsmine tepki vermeyip iletişim başlatma ve sürdürme davranışlarını sergilemezler. Yüksek sestten rahatsız olabilirler (Sucuoğlu, 2012). 3 yaş civarında OSB olan çocuklar NGG gelişim gösteren çocukların aksine genellikle yaş düzeyine uygun konuşmazlar, kendiliğinden bir başkası ile konuşma başlatmazlar ve başkalarına ait olan sözcükleri sıklıkla tekrar ederler (Töret ve Acarlar, 2011).

2.1.4. Günlük yaşam işlevlerinde aksama:

OSB olan çocuklar sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar sergileme gibi özellikler nedeniyle günlük yaşamda birçok alanda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu çocuklar genellikle 4 yaşına kadar iki-üç sözcük kullanabilmektedirler. Dil gelişimindeki gecikme ve konuşma bozukluğu OSB olan çocukların günlük yaşam işlevlerinde aksamalara neden olmaktadır (Güven ve Diken, 2014). OSB olan çocukların çeşitli problem davranışlar sergilemeleri de sosyal çevreden dışlanma, eğitim ve diğer haklarından yeterince faydalanmama gibi günlük yaşam işlevlerinde aksamalara neden olmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007).

OSB olan çocukların duyuları çok hassas olup günlük hayatta sıkıntılara yol açabilmektedir (Kırcaali-İftar, 2007). Örneğin anasının giden bir çocuğun gürültüden rahatsız olup, okula gitmek istememe, evde annesinin yaptığı yemeğin kokusundan rahatsız olan çocuğun yemek yememesi gibi problem davranışlar; bu çocukların günlük yaşamda belli aksamalar yaşamasına yol açmaktadır. OSB olan çocuklar kendi içlerinde de farklı birçok özellik göstermektedirler. Yetersizlik grubunda olan çocukların ortak özellikleri Tablo 2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. OSB olan çocukların ortak özellikleri (Özdemir, 2014).

-
1. Başkalarına sosyal açıdan dikkatlerini vermede problem yaşarlar
 2. Duyularını paylaşmaktan zorlanırlar
 3. Başkalarıyla göz teması kurmada ve göz temasını sürdürmede zorlanırlar
 4. Dikkat çekmek için uğraşmazlar
 5. Sözel ve sözel olmayan ifadelere tepkisiz kalırlar
 6. Yaş düzeylerine uygun olarak konuşmada sorunlar yaşarlar
 7. Konuşmayı tek düze bir tonda kullanırlar
 8. Sorulan soruları aynen tekrarlarlar
 9. İletişimi başlatmazlar
 10. Zihinsel bir takım engelleri olabilir
 11. Ellerini çırpırlar
-

-
12. Etraftaki değişikliklere karşı gergin bir yaklaşım sergilerler
 13. Öfke nöbetleri geçirirler
 14. Bazı ses, ışık, koku ve dokunmaya karşı aşırı hassas olabilirler
 15. NGG çocuklarla arkadaşlık kurmazlar
 16. Sıcak, soğuk veya acıya karşı duyarsız olabilirler
 17. Düzenlerinin değişmesine karşı aşırı tepki verebilirler Soyut oyunlar oynamazlar
 18. İnsanlardan çok obje ve cansız varlıkları tercih ederler
 19. Temas etmeyi çok fazla sevmezler
 20. Normal bireyleri etkileyen pekiştireçlerden etkilenmeme olabilir
 21. Sosyal etkileşimden kendilerini geri çekerler
 22. Saldırgan davranışlar sergileme (kendilerine, karşısındakine ya da eşyalara karşı).
 23. Tehlike ve korku duygusu hissetmeme
 24. Yemek yeme bozuklukları görülebilir
 25. Ortama yeni birisi geldiğinde genellikle ilgisiz kalırlar
 26. Başkalarını görmezden gelirler
 27. Nesneleri sıklıkla döndürme veya nesneleri çarpıştırmayı severler
 28. Uygun jest ve mimikleri kullanmazlar
 29. Yenmeyen bazı şeyleri yenmekten haz alabilirler (tahta parçası, kağıt vb)
 30. İletişim için konuşmayı kullanmayı çoğu kez tercih etmezler
 31. Kelime hazinelerinde sınırlılık görülebilir
 32. Aynı kelimeyi defalarca tekrarlama sıklıkla görülebilir
-

Tablo 2.2. incelendiğinde OSB olan çocukların ortak özellikleri olarak yalnız kalmayı tercih ettikleri, etrafındakileri görmezden geldikleri, duruma uygun jest mimik kullanmadıkları, sıklıkla dönen nesnelere ilgi gösterdikleri, tehlike ve korku hislerinin normalden farklı olduğu, kendine ve başkalarına zarar verici davranışlar sergileyebildikleri, dokunulmaktan fazla haz almadıkları ve göz kontağı kurmaktan kaçındıkları görülmektedir.

2.2. OSB Olan Çocukların Eğitimleri

Yaygınlığı giderek artan OSB, gerekli tedbirler alınmadığında OSB olan çocukların ve onların ailelerinin yaşamlarını zorlaştırıp, yaşam kalitelerini düşürmektedir (Diken ve Bakkaloğlu, 2016). Erken tanı ve bilimsel dayanaklı yöntemlerin kullanıldığı özel eğitim uygulamalarının doğru bir şekilde uygulanmasıyla OSB olan çocukların eğitimlerinde ciddi ilerlemeler görülmektedir (Dunlap ve Lise, 1999). Diken ve Bakkaloğlu (2016)'na göre OSB olan çocukların eğitimlerinde etkili ve verimli sonuçlar elde edilmesinin en önemli yolu, bu çocukların eğitimlerinde kullanılacak özel eğitim uygulamalarının bilimsel dayanaklı uygulamalar olmasıdır. Dunlap ve Lise (1999)'e göre OSB olan çocukların ileriki hayatlarında bağımsız bir yaşam sürmeleri için, işlevsel ve ileride bu çocukların hayatına katkıda bulunacak becerilerin özel eğitim uygulamaları yoluyla öğretilmesi gerekmektedir. Diken ve Bakkaloğlu (2016)'na göre OSB olan çocukların eğitiminde şunlara dikkat etmek gerekir:

1. OSB olan çocukların eğitimlerini mümkün olduğunca en erken dönemde başlatmak gerekir.
2. OSB olan çocukların eğitimlerinde etkileri araştırmalarla desteklenmiş bilimsel dayanaklı yöntemler tercih edilmelidir.
3. OSB olan çocuğa mümkün olduğunca yoğun (örneğin, haftada en az 20 saat gibi) eğitim verilmelidir.
4. OSB tanısı alan her çocuğun özelliklerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalıdır.
5. OSB olan çocukların eğitimlerinde öğretim sürecine göre uygun pekiştireçler verilmelidir. OSB olan çocuğun pekiştireçlere bağımlılık geliştirmesini engellemek için bu pekiştireçler zamanla silikleştirilmelidir.
6. OSB olan çocukların eğitimlerinde ihtiyaç hissettiği uygun ipuçları verilmelidir. Bu ipuçları zamanla silikleştirilmelidir.
7. Çocuğun ihtiyaçları dikkate alınarak çevresel düzenlemeler yapılmalıdır.
8. Yapılandırılmış çevrelerde eğitimleri yapmaya özen gösterilmelidir.
9. OSB olan çocuk ile yapılan çalışmaların kalıcılık ve genelleme çalışmalarına önem verilmelidir.

10. Bu çocuklar için en az kısıtlandırılmış ortamlarda eğitimler sunulmalıdır. OSB olan çocuklarının eğitimlerinde en temel hedef, bu çocukların eğitimlerinin kaynaştırma sınıflarında yapılması olmalıdır.
11. OSB olan çocuğun eğitimlerinde, çocuğun ailesi eğitime dahil edilmelidir.
12. OSB olan çocuğun problem davranışları var ise bu davranışları değiştirmek üzere uygun davranış değiştirme planı hazırlanmalıdır.

2.2.1. OSB olan çocuklara işlevsel iletişim öğretimi ve önemi

19. yüzyılın ortalarında OSB olan çocukların eğitimleri için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. OSB olan çocukların eğitimlerine yönelik ihtiyaç duyulan müdahale programları için yapılan çok sayıda çalışmanın sistematikliğine ve verimliliğine ihtiyaç hissedilmiştir (NAC, 2009, 2015; Odom ve Connie, 2015). Bilimsel dayanaklı uygulamaların bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bilimsel dayanaklı uygulamalar, ilk başlarda deneysel olarak desteklenen uygulamalar ya da deneysel geçerliliği kazanmış uygulamalar gibi çeşitli isimlerle kullanılmıştır. Kurt (2012)'a göre bilimsel dayanaklı uygulamalar, alan yazında deneysel uygulamalar ya da kanıta dayalı uygulamalar gibi farklı isimlerle kullanılmış olsa da; hepsinin ortak özelliği bir uygulamanın etkililiğinin deneysel çalışmalarla ortaya konulmuş olmasıdır. OSB olan çocukların eğitiminde etkili öğretim uygulamaları, çeşitli araştırmalarla desteklenen bilimsel dayanaklı uygulamalarla mümkündür (Odom ve diğerleri, 2013). OSB'de bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesinde çalışma yapan başlıca iki kuruluşlar şunlardır (Kurt, 2012): Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, NAC), Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center On Autism Spectrum Disorders, NPDC).

Amerika Birleşik Devletlerinde OSB olan çocuklara verilecek olan uygulamaları inceleyen Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center On Autism Spectrum Disorders, NPDC) yaptığı incelemelerde bilimsel dayanağı olan uygulamaları listelemiştir (Wong ve diğerleri, 2013; akt. Cavkaytar, 2015). Bu uygulamalar Tablo 2.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC) tarafından belirlenen bilimsel dayanağı olan uygulamalar

-
1. İşlevsel Değerlendirme
 2. İşlevsel İletişim Öğretimi
 3. Ayrımlı Pekiştirme Uygulamaları
 4. İpucu Uygulamaları
 5. Pekiştirme
 6. Davranışsal Stratejiler
 7. Videolarla Öğretim
 8. Resim değiş-tokuş sistemi (PECS: Picture Exchange Communication System)
 9. Temel Tepki Öğretimi
 10. Olumlu Davranış Desteği
 11. Yapılandırılmış Uygulamalar
 12. Görsel Yardımlar
 13. Bilişsel Uygulamalar
 14. Beceri Analizi
 15. Bekleme Süreli Öğretim
 16. Bilgisayarla Öğretim
 17. Ayrık Denemelerle Öğretim
 18. Doğal Yollarla Öğretim
 19. Ebeveyn Destekli Eğitim
 20. Akran Destekli Eğitim
 21. Tepki Müdahalesi
 22. Söndürme Uygulamaları
 23. Kendini Yönetme
 24. Sosyal Öykü Temelli Uygulamalar
 25. Sosyal Beceri Öğretimi
 26. Davranışsal Uygulamalar
 27. Model Olma Uygulamaları
-

Tablo 2.3.'de de görüldüğü üzere işlevsel iletişim öğretimi ve işlevsel analiz bilimsel dayanağı olan uygulamalar arasında yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC) raporunda, davranışların işlevsel değerlendirilmesi, işlevsel analizi ve işlevsel iletişim öğretimin, problem davranışların azaltılmasında, yeni davranışların kazandırılmasında ve iletişim becerilerin öğretiminde etkili iki yöntem olduğu vurgulanmaktadır (Sucuoğlu, 2012).

2.2.2. İşlevsel değerlendirme ve işlevsel analiz

Her davranışın bir amacı vardır. Çocuklar olumlu ya da olumsuz davranışlarla çevresindekilere belli mesajlar verirler (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). İlgi elde etmek, nesne elde etmek ve zor görevden kaçmak gibi uyaranlar çocukların davranışlarının oluşmasına neden olabilir (Durand, 1990). Durand, (1991)'e göre bir çocuk ağladığında ya da bağırdığında çevresindeki kişilerin dikkatini çekiyorsa, etrafındaki eşyaları dağıttığında verilen görevden kurtuluyorsa ya da istediği bir nesneyi elde ediyorsa bu çocuk benzer davranışlar sergilemeye devam eder. Çocuklar bir davranışı gereksinimlerini karşılama yolu olarak kullanmayı, davranışların sonuçlarında elde ettikleri kazanımlara bağlı olarak öğrenirler (Erbaş, 2017). Durand (1990)'a göre problem davranışların meydana gelmesini sağlayan öncül etmenler vardır ve bu öncüller, davranışların oluşmasında, sürmesinde etkili birer pekiştireçtir. Yani davranışa zemin hazırlayan uyaran, öncül-davranış ya da davranış-sonuç arasındaki bağı değiştirebilir ya da sonuç üzerinde olumlu-olumsuz etki bırakabilir (Erbaş, 2017). Benzer bir şekilde OSB olan bazı çocuklar problem davranışlarıyla iletişim kuruyor ve bu durum çocuklarda davranışların sürmesini sağlayan belli etmenlerin olduğunu gösteriyor olabilir (Durand,1990). İşlevsel değerlendirme yapılırken, çocukta var olan davranışın sürmesini sağlayan etkenlerin bulunması amaçlanır. Problem davranışları ortaya çıkaran öncülleri saptamak veya benzer bir şekilde problem davranışların ortaya çıkmadığı durumları belirlemek, bu davranışları azaltmak/ortadan kaldırmak için gerekli uyarlamaları ya da düzenlemeleri yapmada oldukça önemlidir (Erbaş, 2017). Örneğin bir çocuk ağlama davranışı sonucunda hoşuna giden bir sonuçla karşılaşrsa, muhtemelen ağlama davranışını sürdürecektir (Durand, 1990). Davranış ortadan kaldırılmak istenildiğinde ya da var olan olumlu davranışın gerçekleşme sıklığını

arttırmak, yeni davranış kazandırmak için öncelikle davranışların gerçekleşmesine ve devam etmesine neden olan öncülleri tespit etmek gerekir. Öncül, davranışlarını ortaya çıkaran çevredeki herhangi bir davranış, bir ses, bir ışık, bir koku gibi uyaranlardır. OSB olan çocukların sergiledikleri problem davranışların işlevleri aşağıda sıralandığı gibi genel olarak dört grupta toplanabilir. Bunlar: a) Bir nesne veya ilgi elde etme (dikkat çekme), b) Duyusal uyaran elde etme, c) İstenmeyen zor bir görevden kaçma/kaçınma ve d) Ağrı veya acıyı azaltmaktır (Sucuoğlu, 2012).

a) Bir nesne veya ilgi etme:

Sucuoğlu, (2012) OSB olan çocukların etkinlik, nesne, yiyecek ya da çevredekilerin dikkatini çekmek amacıyla problem davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir. Örneğin OSB olan bir çocuk bilgisayarla oynamak (bilgisayarı elde etme) istediğinde, bilgisayarlarla oynayan arkadaşına vurabilir. Bu davranış öğretmenin ve arkadaşlarının dikkatini çeken bir davranıştır. Arkadaşına vurarak öğretmenin dikkatini çektiğini fark ederse, bu çocuk dikkat çekmek istediği başka konularda da arkadaşlarına vuracaktır. OSB olan çocuklarda olduğu gibi NGG çocuklarda kendileriyle yeterince ilgilenilmediğinde ya da başka türlü dikkat çekemediklerinde çevresindekilerin dikkatini çekmek için bağırarak, çılgınlık atarak, öfkelenmek, görevlere uymamak gibi problem davranışlar sergilerler (Sucuoğlu, 2012).

b) Duyusal uyaran elde etme

Çocuklar hoşlarına giden ya da elde etmek istedikleri duyusal uyaranlar için farklı davranışlar sergilerler. Benzer durum OSB olan çocuklar içinde geçerlidir. OSB olan çocuklar görsel olarak, işitsel olarak, tat olarak veya kinestetik bir duyu elde etmek için problem davranışlar sergilerler (Sucuoğlu, 2012). Örneğin çocuk yumuşak dokusundan hoşlandığı için koltuk yüzeylerine sürekli olarak ellerini sürebilir, güzel koktuğu için marketlerde deterjan reyonlarına yönelebilir ya da ışığından hoşlandığı cep telefonun fenerini sürekli olarak açıp görsel uyaran elde edebilir.

c) İstenmeyen zor bir görevden kaçma veya kaçınma

Çocuklar hoşlanmadıkları herhangi bir şeyden kaçmak ve kurtulmak için bazen problem davranışlar sergileyebilirler. Örneğin bir çocuk çok zor olan, sıkıcı olan, ilgisini çekmeyen ya da kendisi için çok kolay olan bir işten ya da kendisine verilen bir görevden kaçmak için vurma, ısırma veya tükürme gibi problem davranışlar sergileyebilir (Sucuoğlu, 2012). NGG çocukların bir görevden kaçma veya kaçınma için sergiledikleri problem davranışları OSB olan çocuklarda sergilemektedirler (Dunlop ve Carr, 2009; Heflin ve Alamo, 2007). Problem davranışlar sergileyen çocuklar davranış devam ettiğinde ya da davranışın sonucunda ödüle kavuştuklarında, bu çocukların problem davranışları olumlu pekişmiş olur. Örneğin öğretmenin önündeki etkinliği tamamlamasını istediği bir çocuk, bağırp ağlamaya başladığında öğretmen bu etkinliği çocuğun önünden kaldırıp tamamlamasından vazgeçerse çocuğun davranışını pekiştirmiş olur. Diğer etkinliklerde de çocuğun ağlayıp bağırması muhtemeldir (Durand,1991).

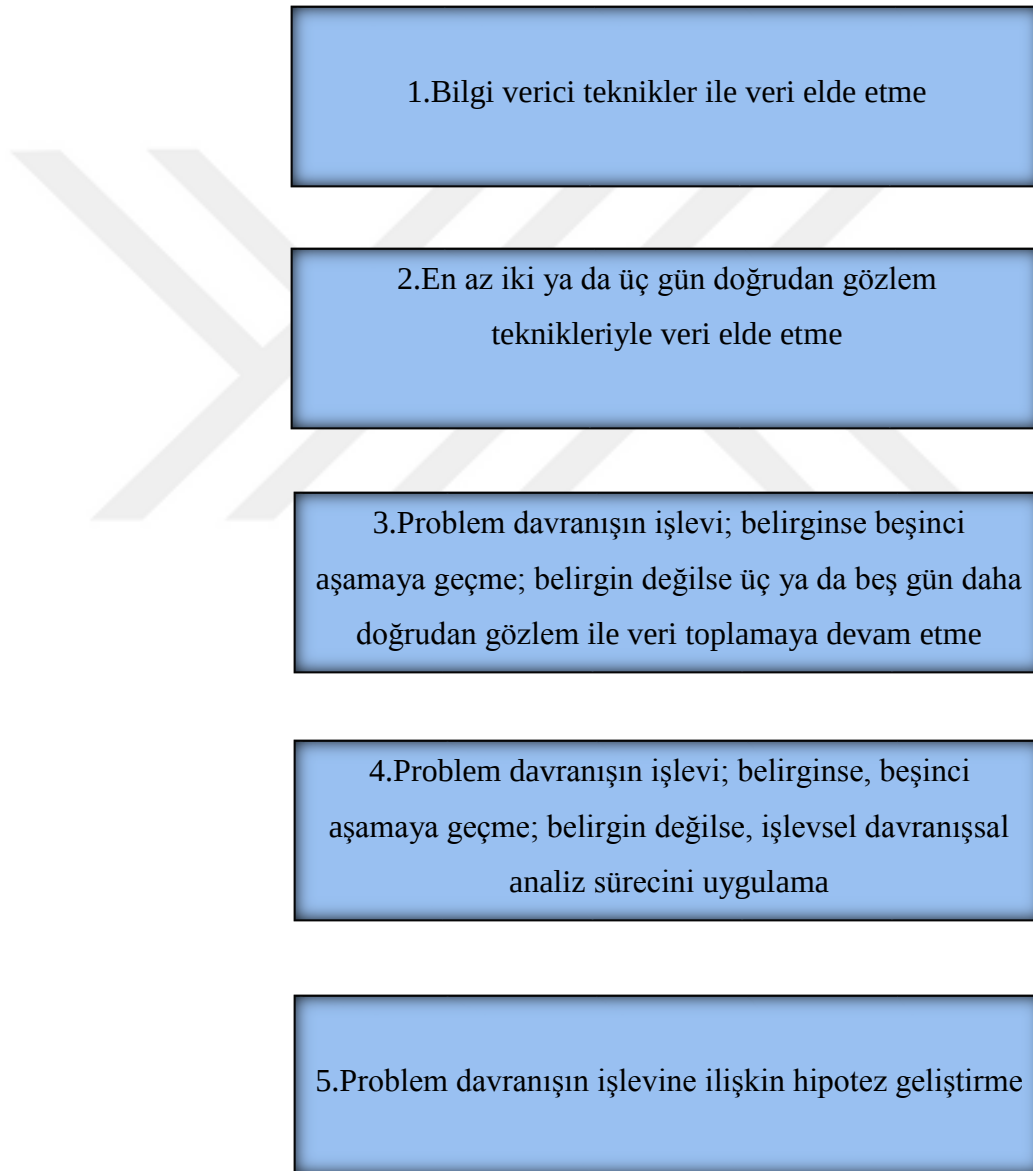
d) Ağrı veya acıyı azaltmak

Çocuklar ağrı veya acıyı azaltmak için problem davranışlar sergileyebilirler. Örneğin egzama hastası olan bir çocuk, hastalığın olduğu bölgeyi sürekli olarak kaşımaktadır. Bu davranış kaşınmayı azaltıp çocuğu rahatlatmaktadır. OSB olan çocuklarda acıyı azaltmak için problem davranışlar sergilemektedirler (Sucuoğlu, 2012). Örneğin konuşma becerisi olmayan bir OSB'li çocuk başı ağrıdığında devamlı olarak başını duvara vurabilir. Ağrıyı/acıyı azaltmak için sergilenen davranışlarda süreklilik gözlenmektedir ve bu davranışlar için uygun olan müdahale genellikle tıbbi müdahaledir, bu müdahale tıp personelleri tarafından yapılarak çocuğun ağrısı ortadan kaldırılır (Sucuoğlu, 2012).

Bir problem davranış birden çok amaca hizmet edebilir (Strain, Wilson ve Dunlap, 2011). Örneğin OSB olan bir çocuk hem dikkat çekmek için hem de zor görevden kaçmak için arkadaşlarına vurabilir. Strain ve diğerleri (2011)'e göre bir davranış değiştirme programı için ilk olarak davranışların işlevlerinin belirlenmesi çok

önemlidir. İşlevsel değerlendirme, problem davranışın sürmesini sağlayan etkenin/etkenlerin neler olduğunu ortaya çıkartır. İşlevsel değerlendirme bir davranışa yönelik veri toplayarak, o davranışın işlevinin ne olduğuna dair bulgu elde etmek iken, işlevsel analiz davranışların neye hizmet ettiğine yönelik hipotez kurup, bu hipotezleri doğrulamak için öncül ve sonuçları analiz etmektir (Dunlop ve Carr, 2009; Heflin ve Alamo, 2007, Akt., Sucuoğlu, 2012). İşlevsel değerlendirme, problem davranışın çocuk için hangi kazanımları elde ettiğini, diğer bir deyişle problem davranış sergileyen çocuk, davranış sonucunda hangi pekiştireci/pekiştireçleri elde ettiğini ortaya çıkartmaktır (Sucuoğlu, 2012). Başka bir ifadeyle işlevsel değerlendirme bir davranış üzerinde öncül-sonuç ilişkisini kurar (Strain ve diğerleri 2011). Bir problem davranışın öncül ve sonuçlarını belirlediğimizde o davranışın neden sergilendiği, amacının ne olduğu ve işlevinin ne olduğunu ortaya çıkarmış oluruz. İşlevsel değerlendirme aşamasında; çocuğu en iyi şekilde tanıyan kişilerle görüşmeler yapılır ve problem davranışın çıktığı ortamda gözlemler sonucunda elde edilen bilgiler değerlendirilerek davranış hakkında bilgi toplanılır (Dunlop ve Carr, 2009; Heflin ve Alamo, 2007, Akt., Sucuoğlu, 2012). İşlevsel analiz aşamasında, işlevsel değerlendirme boyunca toplanan verilerle bir hipotezin kurulması ve bu hipotezlerin doğruluğunun anlaşılması için çeşitli testlerin yapılması gerekir (Strain ve diğerleri 2011). Örneğin işlevsel değerlendirme aşamasında kendisine istemediği (hoşlanmadığı) bir görev verildiğinde arkadaşlarına vuran bir çocuğun, hoşlandığı bir görev verildiğinde de aynı davranışı sergileyip sergilemeyeceği test edilerek ortaya çıkarılmalıdır. Eğer çocuk kendisine hoşlandığı bir görev verildiğinde vurma davranışı sergilemiyorsa, öncül ile sonuç arasındaki ilişkiyi kanıtlamış olur. Erbaş (2017), işlevsel değerlendirme sürecini beş aşama olarak ele almaktadır. Şekil 2.1.'de işlevsel değerlendirme sürecinde izlenecek basamaklar gösterilmiştir (Erbaş, 2017). Şekil 2.1. incelendiğinde, ilk olarak bilgi verici teknikler ile veri elde etmek için problem davranışı belirleme ve tanımlama, problem davranışla ilgili çevresel etkileri belirleme ve toplanan verileri derleme alt basamakları izlendiği görülmektedir. İkinci ana basamak olan en az iki ya da üç gün doğrudan gözlem teknikleriyle veri elde etmek için problem davranışı belirleme, tanımlama, problem davranışla ilgili çevresel etkileri belirleme ve toplanan verileri derleme alt basamaklarının takip edildiği görülmektedir. Doğrudan gözlem yapıldıktan sonra problem davranışın işlevi; belirginse beşinci aşamaya geçme; belirgin değilse üç ya da

beş gün daha doğrudan gözlem ile veri toplamaya devam edilir. Problem davranışın işlevi; belirginse, beşinci aşamaya geçilir; belirgin değilse, işlevsel davranışsal analiz sürecini uygulama Problem davranışın işlevine ilişkin hipotez geliştirmek için, problem davranışla ilişkili çevresel olaylara karar verme, problem davranışın işlevine ya da işlevlerine karar verme alt süreçleri izlendiği görülmektedir.



Şekil 2.1. İşlevsel değerlendirme sürecinde izlenecek basamaklar

2.2.3. İşlevsel iletişim öğretimi

OSB olan çocuklarda iletişim sorunları en temel sorunların başında gelmektedir (Carr ve Durand 1985). Çünkü OSB olan çocukların en belirgin özelliği başkalarıyla iletişim kurmada yaşadıkları sıkıntılardır (Kunt, 2010). Odom ve diğerleri (2013)'e göre ise OSB olan çocuklarda alıcı ve ifade edici dil sorunları sıklıkla görülmekte olup, bu çocuklara iletişim becerilerini kazandırmak çok önemlidir. Çünkü iletişim becerilerini kazanmak bilgiye ulaşmayı, ilişki kurmayı, tercihlerini ifade etmeyi, bağımsız bir yaşam sürmeyi kolaylaştırır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012). Alan yazında konuşma becerisine sahip çocukların, bu beceriye sahip olmayan bireylere göre daha az problem davranış sergiledikleri görülmektedir (Kırcaali-İftar, 2012). Aynı zamanda birçok deneysel çalışmada problem davranışlarla iletişim becerileri arasında sıkı bir bağ olduğu, iletişim becerisi kazanamayan bireylerin yoğun problem davranışlar sergiledikleri vurgulanmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

OSB olan çocuklar konuşmada sıkıntı yaşadıkları için karşısındakine mesaj vermek amacıyla problem davranışlar sergileyebilirler (Sucuoğlu, 2012). Konuşmayı öğretmekte zorlanan OSB olan çocuklara işlevsel konuşmayı öğretmek gerekir (Carr ve Durand 1985; Kunt, 2010). Yani konuşamayan bir çocuğu kendi haline bırakmak yerine, konuşmayla aynı işleve sahip alternatif beceriler öğretilmelidir. OSB'nin tarihçesine baktığımızda tüm bu nedenlerden dolayı OSB olan çocuklara sözel ve sözel olmayan çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. İşlevsel becerilerin öğretimi de bu yöntemlerden birisidir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2012).

İşlevsel iletişim öğretimi yoğun problem davranışlar sergileyen OSB olan çocuklarda yaygın olarak kullanılan bir öğretim yöntemidir (Hagopian ve diğerleri 2005). Bir tür pekiştirme olan işlevsel iletişim öğretimi, işlevi belirlenen problem davranışlara alternatif iletişim becerilerin öğretimiyle gerçekleşmektedir (Hagopian ve diğerleri 2001). Bunun için çocuklar problem davranışlar sergilediklerinde kavuştıkları ödüle benzer işleve sahip uygun iletişim becerisi belirlenir ve bu becerinin öğretimiyle çocukların problem davranışlarının azaltılması amaçlanır (Hagopian ve diğerleri, 2001).

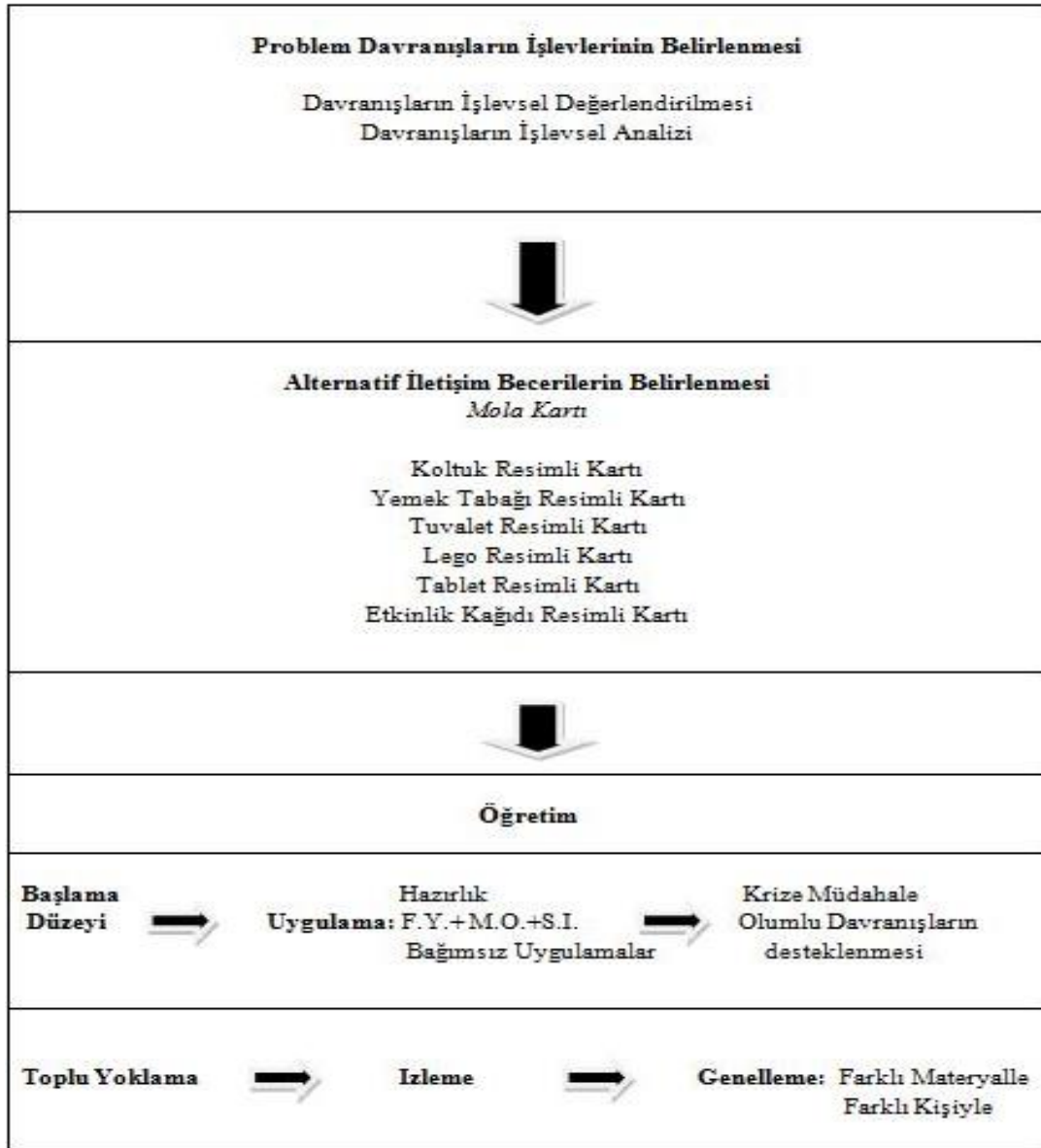
Örneğin yemek yeme ya da tuvalet ihtiyacını giderme gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarını dile getiremeyen yetersizliği olan çocukların eşyaları fırlatma davranışını sergiledikleri varsayıldığında, işlevi belirlenen eşyaları fırlatma davranışına alternatif öğretilen iletişim kartıyla bu problem davranışın ortadan kalkması sağlanabilir (Carr ve Durand 1985; Duran, 1999). OSB olan çocuklara işlevi belirlenen problem davranışlara alternatif işlevsel iletişim öğretiminin çok önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Durand ve Carr, 1991).

İşlevsel iletişim öğretimi davranışın öncüllerine odaklanır. Sucuoğlu (2012)'na göre işlevsel iletişim öğretimi, işlevsel değerlendirme ve analiz sonucunda belirlenen problem davranışların işlevleriyle aynı amaca hizmet eden alternatif becerilerin öğretilmesidir. Bradley ve Halle (1997), bu alternatif iletişim becerilerini şöyle açıklamışlardır: a) sözel tepkilerle iletişim, b) resimlerle iletişim, c) işaretlerle iletişim ve d) teknolojik araçlarla iletişim kurma (Akt. Sucuoğlu, 2012). OSB olan çocukların yetersizlikten etkilenme oranına göre hangi alternatif becerinin öğretileceğine karar verilmelidir. Örneğin, hafif derecede OSB'den etkilenmiş olan çocuklara iletişimi destekleyen ortam yeterli olurken; yetersizlikten daha ağır derece etkilenen birisi için farklı iletişim müdahalesi gerekli olabilir (Bradley ve Halle, 1997, Akt. Sucuoğlu, 2012). İşlevsel iletişim öğretim süreci genel olarak 4 basamakta oluşabilmektedir. Bu basamaklar aşağıda Şekil 2.2'de gösterilmiştir.

Şekil 2.2. incelendiğinde azaltılmak ya da ortadan kaldırılmak üzere ele alınan problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi için, davranışların işlevsel değerlendirilmesi ve işlevsel analizlerinin yapılması gerektiği görülmektedir. Analizler sonucunda problem davranışların işlevleri belirlendikten sonra, problem davranışların işlevleriyle aynı işleve sahip işlevsel iletişim becerileri belirlenmelidir. İletişim becerileri için teknolojik cihazlar, mola kartları, iletişim kartları ve resimli kartlar gibi uygun materyallere karar verilmektedir. Alternatif iletişim becerileri ve materyallere karar verildikten sonra öğretim basamağına geçildiği görülmektedir. Öğretim basamağında, uygulama için hazırlık, yardım ve ipuçları alt basamakları uygulandığı görülmektedir. Uygulama esnasında beklenmeyen bir kriz yaşandığında krize uygun müdahale edildiği görülmektedir. Öğretim esnasında hedeflenen olumlu iletişim

davranışları pekiştirilmektedir. Öğretim sona erdikten sonra izleme oturumlarının yapıldığı görülmektedir.

Şekil 2.2. İşlevsel iletişim öğretim süreci



2.3. İlgili Literatür

Araştırmanın bu bölümünde, alan yazın taraması sonucunda rastlanılan OSB olan çocuklara, işlevsel iletişim öğretimi ile problem davranışların azaltılması ve etkinliklere katılımın artırılmasının hedeflendiği uygulamaların gerçekleştirildiği araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. OSB olan çocuklara işlevsel iletişim öğretiminin yapıldığı yurt dışı çalışmaları

Carr ve Durand (1985) yaptıkları bu araştırmada, iki farklı deneysel uygulamayı 4 çocuk üzerinde gerçekleştirmişlerdir. İlkinde saldırganlık, öfke nöbetleri ve kendini yaralama gibi problem davranışların ortaya çıkma ihtimalinin en yüksek olduğu durumların belirlenmesi için bir değerlendirme yöntemi geliştirilmiştir. İşlevsel analizin kullanıldığı bu sürecin bulguları problem davranışlarda hem yetişkin ilgisinin az hem de çocuklara verilen görevlerin zor olduğunu göstermiştir. İkinci uygulamada ise, ilk uygulamadan elde edilen değerlendirme verileri kullanılarak problem davranışın yerine getirilecek davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır. Özel olarak, çocuklara, ilgi, yardım ya da ikisini birden yetişkinlerden sözlü olarak istemeleri öğretilmiştir. İşlevsel iletişimin öğretimini içeren bu araştırma, gelişim yetersizliği olan dört çocukta problem davranışların sergilenmesini azaltmıştır. Bu bulgular çocuklarda bazı problem davranışların sözel olmayan bir iletişim aracı olarak görülebileceği varsayımını destekler niteliktedir. Bu varsayıma göre, problem davranışlar ve sözel iletişim eylemleri, biçimsel açıdan farklı olmalarına rağmen, işlevsel açıdan eşdeğerli olabileceğini göstermiştir.

Wacker, ve diğerleri (1990) bu araştırmada, OSB ve zihin yetersizliği tanısı almış, ağır düzeyde yetersizliği olan ve her biri farklı düzeylerde problem davranış sergileyen üç çocukta işlevsel iletişim öğretimi programının farklı kullanımının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Çocukların problem davranışları olarak stereotip davranışlar (tekrar eden davranışlar), saldırganlık (etrafındaki kişilere vurma, kendini yaralama) ve kendine zarar verme ele alınmıştır. İşlevsel değerlendirme ve analiz

sonucunda bu davranışların işlevlerinin nesne elde etmek, dikkat çekmek ve zor görevden kaçmak olduğu tespit edilmiştir. Problem davranışı (kendini yaralama, zor görevden kaçma) sürdüren koşulların işlevsel analizinin ardından, her çocuğa pekiştirmeyi talep etme işlevi gösteren bir iletişimsel tepki vermesi öğretilmiştir. İki çocukta problem davranışın sonuçları (mola ya da aşamalı yardım) da dahil edilmiştir. Öğretim oturumları çocuklar “ses kayıt cihazının düğmesine basma” olan işlevsel iletişim becerisini bağımsız bir şekilde yapmaya ve en az iki oturum üst üste problem davranış sergilenmeyinceye kadar sürdürülmüştür. Bulgular, problem davranışların söndürülmesi ve işlevsel iletişim becerisinin genellemesinde işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğini göstermiştir.

Durand ve Carr (1991) bu araştırmada, üç çocuğun sergilediği problem davranışlara müdahale etmek için işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğini, sürdürülebilirliğini ve genellenebilirliğini araştırmışlardır. Çocukların problem davranışlarını öfke nöbetleri ve etkinliklerin tamamlanmaması olarak belirlemişlerdir. Bu problem davranışların işlevlerini de dikkat çekmek ve zor görevden kaçmak olarak bulmuşlardır. Öğretim sürecinde problem davranışların yerine geçecek alternatif iletişim becerileri belirlenmiş, bu beceriler yardım isteme ve dikkat çekme olarak öğretilmiştir. Üç çocuktan elde edilen temel bulgular müdahalenin problem davranışları azalttığını, ayrıca elde edilen sonuçların yeni görevlere, ortamlara ve öğretmenlere de genellenebildiğini, işlevsel iletişim öğretiminin başladığı tarihten itibaren 18-24 ay boyunca sürdürüldüğünü göstermiştir.

Durand ve Carr (1992) yaptıkları bu araştırmada, işlevsel iletişim öğretim ile yaygın bir şekilde kullanılan olumlu pekiştirme ve mola teknikleri ile kıyaslamasına yer vermişlerdir. Araştırma, yaşları 56 ve 62 ay aralığında olan 1 kız, 5 erkek çocuk ile yürütülmüştür. Bu çocukların problem davranışları reddetme, öfke nöbeti, saldırganlık ve eşyaları fırlatma davranışları olarak tespit edilmiştir. Altı çocukta öncelikle problem davranışların işlevsel analizi sürecine yer verilmiş, bu analiz sonucunda çocukların sergiledikleri problem davranışların işlevinin yetişkin ilgisi (ilgi elde etme/dikkat çekme) olduğu belirlenmiştir. Problem davranışlara müdahale amacıyla, gruplardan birine işlevsel iletişim öğretimi, diğerine ise kıyaslama amacıyla olumlu pekiştirme ve

mola uygulanmıştır. İki müdahale de ilk başlarda başarılı olmuştur ancak farklı uyaran koşullarında yalnızca işlevsel iletişim öğretimi alan çocuklarda kalıcı sonuçlar gözlemlenmiştir. Mola tekniği ile problem davranışları daha önce azalan çocukların problem davranışları, çocuğa yapılan müdahale geçmişini bilmeyen öğretmenler karşısında geri gelmiştir. Araştırmanın sonucunda sürdürülebilmenin sağlanabilmesi ve doğal ortamlarda daha iyi uygulanabilmesi açısından işlevsel iletişim yönteminin daha etkili olduğunu vurgulanmıştır.

Derby, Wacker, Berg, DeRaad, Ulrich, Asmus, Harding, Prouty, Laffey ve Stoner (1997) problem davranışlar sergileyen, yaşları 2,5 ile 3,5 arasında olan dört çocuğun evlerinde dört aşamalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çocukların problem davranışları kendine zarar verme, saldırganlık, yıkıcı bozucu davranışlar ve öfke nöbetleri olarak tespit edilmiştir. Bu problem davranışların işlevleri dikkat çekme ve zor görevden kaçma olarak belirlenmiştir. İlk iki aşamada problem davranışı kontrol eden çevresel öncüller ve sonuçların belirlenmesi için bir dizi betimleyici ve deneysel analiz (işlevsel analiz) gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ve dördüncü aşamalarda ise işlevsel iletişim öğretimin problem davranış, hedef iletişim becerileri ile hedeflenmeyen beceriler (sosyal beceriler ve oyuncakla oynama) davranışları üzerindeki kısa ve uzun süreli etkileri değerlendirilmiştir. Öğretimin etkileri, problem davranışın ortadan kalkıp kalkmadığını uzun süreli değerlendirmek amacıyla 27 haftaya kadar izlenmiştir. Değerlendirme sonucunda araştırmaya katılan bütün çocuklarda problem davranışı ortaya çıkaran ve sürdüren çevresel değişkenler yani öncüller başarı ile belirlenmiştir. Kısa süreli öğretim uygulaması 2 günde uygulanmış, 4 çocukta üçünde problem davranışlarda ani azalmayı sağladığını göstermiştir. Uzun süreli öğretim uygulaması ise 7 günde uygulanmış, bütün çocuklarda başarılı olmuş ve büyük ölçüde tepki genellemesi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Hanley, Piazza, Fisher, Contrucci ve Maglieri (1997) bu araştırmayı bir kız ve bir erkek çocuk ile yürütmüşlerdir. İşlevsel değerlendirme ve analiz sonucunda çocukların saldırganlık ve yıkıcı/bozucu (eşyaları sağa/sola fırlatma) problem davranışlarının işlevleri olarak ilgi elde etme tespit edilmiştir. Bu problem davranışlara alternatif olarak “benimle oyna” deme ya da “resimli kartı gösterme” şeklinde

planlamışlardır. Hanley ve diğerleri (1997)'e göre işlevsel iletişim öğretimin ve davranıştan bağımsız sunulan pekiştirmenin (noncontingent reinforcement-NCR), işlevsel analiz sonuçlarına dayanılarak yaygın olarak önerilen uygulamalar olduklarını ifade etmişlerdir. Bu iki öğretim çeşidinde de, problem davranışı sürdüren pekiştireçler belirlenmektedir. İki yöntem arasındaki temel farklılıklardan biri, işlevsel iletişim öğretiminde alternatif iletişim becerisi belirlenir ve öğretilirken, ayrıca alternatif iletişim davranışı sergilendikçe çocuk pekiştirilirken, davranıştan bağımsız pekiştirme tekniğinde böyle bir iletişim becerisinin belirlenmemesi ve öğretilmemesi, herhangi bir olumlu davranışın pekiştirilmesidir (Sazak Pınar, 2017). Bu araştırma sonucunda ise her iki uygulamanın da (işlevsel iletişim öğretimi ile davranıştan bağımsız pekiştirme) problem davranışları azaltmada eşit düzeyde etkili bulunmuştur. Ancak iki çocuk da işlevsel iletişim öğretim yöntemini tercih etmişlerdir.

Durand (1999) bu araştırmasında, hem okul hem de toplum ortamında OSB'den etkilenmiş, ileri derecede özrü bulunan beş çocukta sergilenen problem davranışlara müdahale amacıyla işlevsel iletişim öğretimin (FCT) etkililiği incelemiştir. Problem davranışın işlevsel analizinin ardından, çocuklara okulda davranışlarını sürdürmelerine yol açtığı düşünülen nesne ve faaliyetleri istemek için yardımcı iletişim araçlarını kullanmaları öğretilmiştir. Çocuklardan elde edilen çoklu temel veriler, çocukların araçları başarılı bir şekilde kullanmakla kalmadıklarını, aynı zamanda müdahalenin problem davranışları azalttığını göstermiştir. Ayrıca, toplum içerisinde derlenen veriler, araçların kullanımının eğitilmemiş bireylere de genellendiğini göstermiştir. Bu bulgular, sınırlı iletişim becerilerine sahip çocuklarda işlevsel iletişim öğretimini (FCT) gösteren daha önceki başarılı araştırmaları yinelemekte ve müdahalenin etkilerini anlamlı eğitim dışı ortamlara yaymak için öğretim becerilerinin doğal pekiştirme topluluklarını kullanmadaki önemini göstermektedir.

Braitwaite ve Richdale (2000), yaptıkları araştırmalarında OSB olan erkek bir çocukta, okul ortamında çoklu kontrollü, kendini yaralamaya yönelik ve saldırgan davranışların azaltılmasına yönelik olarak, söndürme ve işlevsel iletişim öğretimini kapsayan bir müdahalenin etkililik düzeyini saptamayı amaçlamışlardır. Yapılan işlevsel analiz sonucunda çocuğun kendini yaralamaya yönelik ve saldırgan

davranışların, zor görevlerden kaçınma ve tercih edilen nesnelere ulaşma olmak üzere iki temel işlevi olduğu bulunmuştur. Öğretim sürecinde ise çocuğa, zor görevden kaçma ve nesne elde etme işlevleri ile aynı işleve sahip bir beceri belirlenmiş, talep etme becerisinin öğretimi planlanmıştır. Talep etmenin öğretildiği işlevsel iletişim becerilerin öğretilmesi, kendini yaralama ve saldırgan davranışlarını %0 düzeyine kadar düşürmüştür. Araştırmanın bulguları, problem davranışlara yol açan, problem davranışların azaltılmasında ve ortadan kaldırılmasında, bu davranışlarla aynı işlevde olan alternatif iletişim becerisinin öğretiminin etkili olduğunu göstermiştir.

Brown, Wacker, Derby, Peck, Richman, Sasso, Knutson ve Harding, (2000) yaptıkları bu araştırmada, OSB tanısı almış gelişim yetersizlikleri olan dört çocukta (2 kız, 2 erkek) Problem davranışların işlevsel analizi yapılmasının ardından; işlevsel iletişim öğretimi (FCT) uygulanmıştır. Çocuklarda var olan kendine zarar verme, saldırganlık ve yıkıcı bozucu davranışların işlevleri olarak nesne elde etme ve zor görevden kaçma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bütün çocuklar için ev ve okul ortamında serbest oyun (kontrol) koşulu uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, dört katılımcının üçünde ilişkili talep etmede artış görülmüştür. Dört katılımcının hepsinde işlevsel iletişim öğretimi sonunda problem davranışta azalma görülmüştür. Dört katılımcının üçünde ilgisiz talepler çok nadiren gözlemlenmiştir.

Worsdell, Iwata, Hanley, Thompson, ve Woo Kang (2000) yaptıkları araştırmada, sönme tekniğine yer vermeden işlevsel iletişim öğretimi kullanımının problem davranışı azaltma ve çocukların problem davranışlarını sürdüren nesne elde etme istekleriyle aynı işlevi alternatif davranışı (“istiyorum” resimli kart) güçlendirmedeki etkilerini incelenmişlerdir. Olumlu pekiştirmenin 5 çocuğun kendine zarar verme davranışı (kendini yaralama) ve saldırganlığı (etrafındaki kişilere vurma) sürdüren değişken olarak saptandığı işlevsel analizlerin tamamlanmasının ardından, çocuklar ilk olarak hem problem davranışın hem de alternatif davranışın sürekli olarak pekiştirildiği işlevsel iletişim öğretimine katılmışlardır. Daha sonraki işlevsel iletişim öğretimi durumlarında, problem davranışın pekiştirilmesi daha aralıklı hale getirilmiş; diğer yandan alternatif davranış sürekli olarak pekiştirildiği işlevsel iletişim öğretimine tabi tutulmuştur. Daha sonraki işlevsel iletişim öğretimi durumlarında, problem

davranışın pekiştirilmesi daha aralıklı hale getirilmiş; diğer yandan alternatif davranış sürekli olarak pekiştirilmiştir. Bulgular, bir çocukta iki davranışın da pekiştirildiği durumda işlevsel iletişim öğretiminde problem davranışın azaldığını ve alternatif davranışın arttığını göstermiştir. Diğer dört çocukta ise, problem davranışın pekiştirilmesi daha aralıklı hale geldikçe, çocukların problem davranış sergilemelerinin oranının düşüp, alternatif iletişim becerilerini kullanma sıklığının arttığını göstermiştir.

Hagopian, Wilson, ve Wilder (2001) bu araştırmayı, 6 yaşında OSB olan bir çocuk ile gerçekleştirmişler. OSB tanısı alan çocuğun problem davranışları saldırganlık, kendine zarar verme ve yıkıcı bozucu davranışlar (eşyaları sağa/sola fırlatma) olarak belirlenmiştir. Hagopian ve diğerleri, (2001) çocuğun problem davranışlarının işlevleri olarak nesne elde etmek ve sosyal ilgiden kaçma olarak belirlememişler. İşlevsel analiz sonucunda, oyun koşullarında problem davranış en yüksek düzeyde görülmüştür. Oyun koşullarında çocuğa ilgi verilmesi problem davranışı artıran bir faktör olarak belirlenmiştir. Konuşma becerisi olan bu çocuğun problem davranışlarına alternatif olarak “tek başıma oynayacağım” ya da “oyuncakları verir misin” olarak belirlemişlerdir. İşlevsel iletişim öğretimi ile bu çocuğun problem davranışları söndürülmüştür.

O'Neill ve Sweetland-Baker (2001)'e göre işlevsel iletişim öğretimi hızla yaygın olarak kullanılan klinik ortamlarda da kullanılan önemli bir yöntem haline gelmiştir (Hagopian, Fisher, Sullivan, Acquistio ve LeBlanc, 1998). Sürecin temelinde problem davranışların davranışsal işlevlerini belirlemek (örn. ilgi elde etme, kaçma ve kaçınma) ve problem davranışlarla aynı sonucu/sonuçları doğurabilecek bir alternatif iletişimsel becerinin (örn. ifade etme, imzalama) gerçekleştirilmesini öğretmek bulunmaktadır. Araştırmalar, öğretimin genellenmesinde de başarılı sonuçlar elde edilmesi için, istenen alternatif iletişim becerisinin, problem davranışı söndürme esnasında kullanılmasının önemini göstermektedirler (Durand, Berotti ve Weiner, 1993). Ancak, işlevsel iletişim öğretiminin genel etkilerini araştıran ve ilgili veriler sağlayan araştırma sayısı oldukça azdır. İşlevsel iletişim öğretimin genelleme etkisini inceleyen, alan yazına katkıda bulunmak ve problem davranışların sürmesini sağlayan etkenleri incelemek amacıyla tasarlanan bu araştırma, 2 erkek çocukla birlikte yürütülmüştür. Bu çocukların problem

davranışları olarak yıkıcı/bozucu davranışlar (eşyaları sağa/sola fırlatma ve dağıtma) ile saldırganlık davranışı değiştirilmek üzere ele alınmıştır. Davranışların öncülleri için yapılan işlevsel analizde problem davranışların sürmesini sağlayan etmen olarak zor görevden kaçma tespit edilmiştir. Öğretimde öğrencilere taleplerini “mola kartını” göstererek ifade etmeyi öğretmişler. Araştırmanın bulguları çocukların problem davranışlarının ortadan kalktığı ve çocukların alternatif iletişim becerisi olan “mola kartını” genellediklerini göstermiştir.

Richman, Wacker, ve Winborn (2001) yaptıkları bu çalışmayı gelişimsel gecikmesi olan, OSB tanısı almış bir çocuk ile gerçekleştirmişler. Çocuk 3 yaşında bir erkek öğrencidir. Çocuğun saldırganlık (etrafındaki kişilere vurma) davranışının işlevleri olarak nesne elde etmek ve dikkat çekmek olduğunu tespit etmişlerdir. Richman ve diğerleri (2001) bu çalışmada işlevsel analiz sonucunda çocuğun dikkat çekmek ve ilgi elde etme işlevlerini “lütfen” resimli kartıyla ilişkilendirmişler. Çalışmada, çocuğun isteklerini iletmek için gereken çabayı problem davranışla sergilemesinin yerine, resimli kartı göstermesi öğretilmiştir. Çocuğun alternatif iletişim becerilerini öğrenmesinin sonra problem davranışlarının ortadan kalktığını bulmuşlardır.

Kelley, Lerman ve Van Camp (2002) zihin yetersizliği ve OSB tanısı almış üç çocuk üzerinde yaptıkları bu araştırmada, çocukların problem davranışları saldırganlık olarak belirlenmiştir. İşlevsel analizle bu problem davranışın işlevleri nesne elde etmek, dikkat çekmek ve zor görevden kaçmak olarak belirlenmiştir. Etkinlik esnasında işlevsel iletişim olarak “karta dokunma” iletişimini kullanması öğretilmiştir. Bu araştırmada, problem davranışın aralıklı pekiştirmeyi üretmeye devam ettiği durum üzerinde işlevsel iletişim öğretiminin öncül etkileri detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları üç katılımcının ikisinde, işlevsel iletişim öğretiminin problem davranışın sönmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Winborn, Wacker, Richman, Asmus ve Geier (2002) ise araştırmalarında, iki çocukta problem davranışları azaltmak için işlevsel iletişim öğretimi sırasında işlevsel iletişim becerilerin etkileri değerlendirilmiştir. Çocukların problem davranışları olarak

kendine zarar verme, öfke nöbetleri geçirmek ve saldırganlık (etrafındakilere vurmak) olarak belirlenmiştir. İşlev analizle öğrencilerin problem davranışlarının işlevleri olarak ilgi elde etme ve zor görevden kaçma oldukları görülmüştür. Araştırmada işlevsel analiz ile işlevsel iletişim öğretimi için alternatif iletişim becerileri belirlenmiştir. Bu alternatif beceriler “mola” sesli cihazın düğmesine basma, “hayır” deme ve “bitti” deme olarak belirlenmiştir. Bulgular alternatif iletişim becerilerin olmadığı oturma odalarında çocukların yoğun problem davranışlar sergilediklerini ve alternatif becerilerin öğretildiği oturma odalarından sonra problem davranışların sönmenin olduğunu göstermiştir.

Fisher, Adelinis, Volkert, Keeney, Neidert, ve Hovanetz (2004) problem davranışların işlevsel iletişim öğretimiyle sağaltımını üç OSB’li çocuk üzerinde uygulamışlardır. İşlevsel değerlendirme ve analiz sonucunda çocukların kendine zarar verme, yıkıcı/bozucu ve saldırganlık davranışlarının işlevleri olarak kaçma/kaçınma ve ilgi elde etme olarak tespit edilmiştir. Problem davranışların alternatifi olarak çocukların “bitti” işaretini el çırparak yapması ya da “mola” resimli kartını göstermeleri olarak belirlenmiştir. Bulgular alternatif iletişim becerilerin, problem davranışların işlevselliğini düşürdüğünü ve problem davranışları söndürdüğünü göstermiştir.

Mildon, Moore ve Dixon, (2004) OSB tanısı almış bir çocuğun problem davranışlarının ortadan kaldırılması amacıyla tasarladıkları bu araştırmada çocuğun problem davranışları olarak saldırganlık ve yıkıcı bozucu davranışlar (eşyaları sağa/sola fırlatma, etrafı dağıtma) ele alınmıştır. İşlevsel analizle bu problem davranışların işlevi olarak zor görevden kaçma tespit edilmiştir. Mildon ve diğerleri (2004) daha önce yapılan araştırmalarda problem davranışları söndüren ve etkinliklere katılma oranını arttıran işlevsel iletişim öğretiminin etkilerinin oldukça yüksek olduğunu ve bu araştırmada da problem davranış sergileyen çocuğa “bitti” deme alternatif iletişim becerisinin öğretimiyle olumlu sonuçlar elde edileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları işlevsel iletişim öğretimiyle çocuğun problem davranış sergileme düzeyinin %0’a kadar gerilediğini göstermiştir.

Hagopian, Contrucci Kuhn, Long ve Rush (2005) bu araştırmayı, OSB tanısı almış üç çocuk üzerinde gerçekleştirmişler. Çocukların problem davranışları

saldırganlık, kendine zarar verme ve yıkıcı/bozucu davranışlar (etrafı dağıtma, eşyaları fırlatma) olarak tespit etmişlerdir. İşlevsel değerlendirme sonucunda bu davranışların işlevleri dikkat elde etme ve etkinlik elde etme olarak tespit edilmiştir. Problem davranışların alternatifi olarak “konuşmak istiyorum” resimli kartını vermek olarak belirlemişlerdir. Çocukların problem davranışlarını söndürmek için işlevsel iletişim öğretimi yöntemini kullanmışlar. Bu araştırmada, işlevsel iletişim öğretiminin uygulandığı öğretim oturumlarında problem davranışların görülme sıklığında seyrekleşme kaydedilmiştir. Çocukların problem davranışlarını sürdüren etkenlerin dahil edildiği öğretim oturumlarına ve problem davranışları tetikleyen uyarıcıların olmadığı öğretim oturumları karşılaştırılmıştır. Problem davranışları tetikleyen uyarıcıların olduğu öğretim oturumları işlevsel iletişim öğretiminin problem davranışta daha az söndürmeyi yaptığı, bunun yanında problem davranışları tetikleyen uyarıcıların olmadığı öğretim oturumlarında işlevsel iletişim öğretimin problem davranışta daha fazla söndürmeyi gerçekleştirdiği tespit etmişlerdir.

Peck-Peterson, Caniglia, Jo Royster, Macfarlane, Plowman, Jo Baird ve Wu (2005) bu araştırmayı yaşları 4 ve 9 olan iki erkek çocuk üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, işlevsel iletişim öğretimiyle seçim yapmanın kullanılmasının, problem davranış sergileyen iki çocuğun göreve katılımı artırmadaki etkileri incelenmiştir. Araştırmada işlevsel değerlendirme ve işlevsel analizler yoluyla iki çocukta da problem davranış olarak kaçma davranışı ele alınmıştır. Bu problem davranışın işlevi zor görevden kaçma olarak belirlenmiştir. Çocuklardan birinde, problem davranışın sürdürülmesinde nesne elde etme etkili olarak bulunmuştur. Bunun ardından, çocuklara problem davranış yerine mola talep etmelerini öğretmek için işlevsel iletişim öğretimi kullanılmıştır. Çocukların ikisi de kısa sürede mola talep etmeyi öğrenmiş ve problem davranış düzeyi azalmıştır. Ancak, çocuklar sürekli olarak mola talep etmişler ve işlevsel iletişim öğretim uygulanması sırasında göreve katılım çok düşük düzeyde kalmıştır. Dolayısıyla, işlevsel iletişim öğretimine bir seçim yapma bileşeni eklenmiş ve çocuklara işi tamamlamak veya ara vermek arasında seçim yapma olanağı sağlanmıştır. Bulgular, seçim yaparak işi tamamlamanın ardından daha uzun mola verilmesi durumunda, çocukların görevi tamamlamayı mola isteme sıklığına göre daha fazla istediklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, işlevsel iletişim öğretiminin tek başına

uygulanmasına göre işlevsel iletişim öğretimine eklenen bir seçim yapma bileşeninin olumlu etki gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Kim ve Utley (2007)'ye göre son 30 yılda, OSB tanısı alan çocuklarda işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğini inceleyen deneysel araştırma sayısı çok azdır. Bu araştırmaya göre alan yazında, 1975-2007 yılları arasında, OSB'li çocuklarda işlevsel iletişim öğretiminin yapıldığı 23 tek denekli araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların %83'ünde dolaylı ve doğrudan gözlemlerden faydalanılmıştır. Tek denekli araştırmalarının %52'sinde denekler, hedef davranışlar, yanıtlar ve tanımlar arasında birden çok alternatif iletişim becerileri kullanılmıştır. Araştırmaların %58'inde pekiştirme, %30'unda iletişim öğretimi ve %61'inde alternatif iletişim becerileri kullanılmıştır. Bu araştırmada, ileriki araştırmalar için öneriler arasında, işlevsel değerlendirme, işlevsel analiz ve işlevsel iletişim becerilerin öğretimine vurgu yapılmıştır.

Davis, O'Reilly, Kang, Rispoli, Lang, Machalicek, Chan, Lancioni ve Sigafos (2009) OSB olan ve istediği oyuncakları ortamdan çıkarıldığında problem davranışlar sergileyen, 4 yaşındaki bir erkek çocuk için işlevsel iletişim öğretimine yer vermiştir. Çocuğun problem davranışları nesne elde etmek amacıyla yıkıcı-bozucu davranışlar olarak tanımlanmıştır. İşlevsel iletişim öğretiminden önce çocuğa zorlayıcı davranışları sürdüren oyuncaklara 15 dakikalık erişme izni verilmiş ve verilmeyen durumla kıyaslanmıştır. Öğretim öncesi erişim- erişim olmaması koşulları, dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak sistematik açıdan değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, oyuncaklara öğretim öncesi erişimin problem davranışta azalmaya ve işlevsel iletişim öğretimi sırasında bağımsız iletişimde artışı sağladığını göstermiştir. Bu araştırmanın bulgularının ileriki araştırmalarda, yöntemin zorlayıcı davranış gösteren diğer çocuklar üzerinde yinelenmesi önerilmiştir.

Harding, Wacker, Berg, Winborn-Kemmerer ve Lee (2009) bu araştırmada, gelişim yetersizliği olan iki küçük çocukta ev içi değerlendirme ve işlevsel iletişim öğretimi sırasında karar verme süreçleri değerlendirilmiştir. Çocukların problem davranışları olarak yıkıcı-bozucu davranışlar (eşyaları sağa/sola fırlatma) ele alınmıştır.

İşlevsel analiz sürecinde bu problem davranışın işlevi olarak zor görevden kaçma olduğu tespit edilmiştir. İşlevsel analiz sürecinde bu problem davranışın işlevi olarak zor görevden kaçma olduğu tespit edilmiştir. İşlevsel analiz bulguları, çocuklardan birinde zarar verme davranışı olumsuz pekiştirme ile sürdürülmekte, ikinci çocuğun davranışı ise hem olumlu hem de olumsuz pekiştirme ile sürdürülmekte olduğunu göstermiştir. İşlevsel iletişim öğretim sürecine katılan her iki çocuğun olumlu pekiştireçleri olumsuz pekiştirece kıyasla tercih etme durumlarını belirlemek amacıyla tercih değerlendirmesi yapılmıştır. Öğretim oturumları, kaçınma ile sürdürülen davranış için, tercih yapma ögesi bulunduran ve bulundurmayan İşlevsel iletişim öğretim programından oluşmuştur (FCT + tercih yapma). Tercih değerlendirmesi öğretim oturumları sırasında kaçınma ya da görev taleplerinden kaçma (örn. olumsuz pekiştirme) bir seçenek olarak sunulmasına rağmen, çocuğun İşlevsel iletişim öğretiminde alternatif iletişim becerilerini seçip seçmesi yönünde etkileme oranı incelenmiştir. Bulgular, seçenek sunulduğunda iki çocuğun da İşlevsel iletişim öğretiminde alternatif iletişim becerileri tercih ettiğini ve öğretim oturumları süresince problem davranışında azalma sergilediklerini göstermektedir.

Harding, Wacker, Berg, Winborn-Kemmerer, Lee ve Ibrahimovic (2009) bu araştırmada, okul öncesi yaştaki üç çocukta problem davranışı azaltmak amacıyla işlevsel iletişim öğretimi sırasında alternatif iletişim becerilerin (“biraz daha” resimli kartı ve ses kayıt cihazı) pekiştirilmesinin etkileri incelenmiştir. Çocukların problem davranışları saldırganlık kendine zarar verme ve yıkıcı bozucu davranışlar (eşyaları sağa/sola fırlatma, etrafı dağıtma) olarak belirlenmiştir. İşlevsel analiz ile bu çocukların problem davranışların işlevleri, dikkat elde etme ve nesne elde etme olarak tespit edilmiştir. Birinci aşamada, her çocuk için problem davranışı sürdüren koşullar, işlevsel analiz ile belirlenmiştir. İkinci aşamada, çocuğun ebeveynleri, çocuğa sözlü talepler, el işaretleri ya da mikro anahtarlı ya da mikro anahtarsız ses kayıt cihazı olan bir resim/kelime kartına dokunarak olumlu pekiştireçleri (ilgi ya da oyuncak) talep etmelerini öğretmiştir. Araştırmanın bulguları üç çocukta da problem davranışların azaldığını ve çocukların ilk başlarda alternatif iletişim becerilerini (“biraz daha” resimli kartı ve ses kayıt cihazı) kullandığını, zaman içinde sözlü talepleri tercih ettiğini göstermiştir.

Volkert, Lerman, Call ve Trosclair-Lasserre (2009) yaptıkları bu araştırmayı yaşları 5 ile 9 arasında değişen beş çocuk ile birlikte, haftada 7 gün çalışarak yürütmüşler. Çocukların kendine zarar verme, başkalarına saldırma ve yıkıcı/bozucu davranışları (eşyaları dağıtmak) söndürülmek üzere ele alınmıştır. İşlevsel değerlendirmeye çocukların problem davranışlarının işlevleri nesne elde etmek, zor görevden kaçmak ve ilgi elde etmek olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları bir çocuk hariç diğer dört çocukta işlevsel iletişim öğretimi esnasında pekiştireçler silikleştirildiğinde oranı azalan problem davranışların tekrardan sergilendiğini göstermiştir. Bulgular, ileride yapılacak olan araştırmalarda görülebilecek olan problem davranışların tekrardan ortaya çıkması durumunun önlenmesine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Winborn-Kemmerer, Ringdahl, Wacker ve Kitsukawa (2009) Bu araştırmada, problem davranış sergileyen OSB olan iki çocukta talep etme tercihleri incelenmiştir. Çocukların problem davranışları olarak saldırganlık değiştirilmek üzere ele alınmıştır. İşlevsel analiz bulguları, iki çocukta da problem davranışın sosyal pekiştirme(ilgi elde etme, nesne elde etme) ile sürdürüldüğünü göstermiştir. Çocuklara aynı işlevselliğe sahip yeni alternatif iletişim becerileri (resimli kart gösterme ve kayıt cihazı kullanma) öğretilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, bu alternatif iletişim becerilerin her biri problem davranışı azaltmada etkili olmuştur. Winborn ve diğerleri (2009) kullanılan alternatif iletişim becerileri ne olursa olsun işlevsel iletişim öğretimin etkili olduğunu ve her bir çocuğun bir alternatif iletişim becerisini diğerine tercih ettiğini ifade etmişlerdir.

Kuhn, Chirighin ve Zelenka (2010) iki çocuk üzerinde yaptıkları bu araştırmada çocukların problem davranışları, saldırganlık, kendine zarar verme ve yıkıcı/bozucu davranışlar (eşyaları sağa/sola fırlatma) olarak belirlenmiştir. İşlevsel değerlendirme ile bu çocukların problem davranışlarının işlevi olarak ilgi elde etme olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, çocuklara resim kartları gibi keyfi uyarıcılar yerine bakıcı davranışı gibi doğal yoldan oluşan ayırt edici uyarıcılara dikkat etmeleri öğretilerek daha önceki araştırmaların kapsamı genişletilmiştir. İşlevsel iletişim ve söndürme kullanılarak başarılı öğretim uygulamaların ardından, iki katılımcıya, bakıcının “meşgul” (örn.

telefonda konuşmak) ya da “meşgul olmayan” (örn. dergi okumak) bir etkinliği gerçekleştirdiğine göre farklı durum ile “affedersin”, “benimle konuşur musun”, ve “meşgul müsün” alternatif iletişim becerileri öğretilmiştir. Bu araştırmanın bulguları çocukların ikisi de çoğunlukla bakıcıların meşgul olmayan etkinlikleri gerçekleştirdikleri zamanlarda bakıcılarla iletişim kurdukları ve problem davranışlarında azalma olduğu göstermiştir.

2.3.2. OSB olan çocuklara işlevsel iletişim öğretiminin yapıldığı yurt içi çalışmaları

Erbaş (2001) bu çalışmada, işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulamasının etkililiklerinin karşılaştırılması amacıyla okul öncesi dönemde olan üç çocukla çalışmayı yürütmüştür. İşlevsel değerlendirme ve işlevsel analiz yoluyla problem davranışları sürdüren değişkenler tespit etmiştir. Araştırmada, işlevsel değerlendirme ve analiz sürecinde doğrudan gözlemler, görüşmeler, çevresel düzenlemeler ve hipotezler kullanmıştır. İşlevsel analiz sürecinde problem davranışları sürdüren değişkenler olarak nesne elde etmek ve zor görevden kaçma olarak tespit etmiştir. İşlevsel iletişim öğretimi aşamasında, problem davranışların azaltılmasında işlevsel beceri öğretiminin sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililikleri ABCABC modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada katılımcılara nesne elde etme ya da yardım isteme becerileri için sözel ya da jestlerden oluşan iletişim davranışları öğretilmiştir. Çalışmanın bulguları, işlevsel iletişim öğretiminin birinci ve ikinci katılımcının uygun olmayan davranışlarını azaltıp, iletişim davranışlarını arttırmada sönmeyle birlikte uygulanmasının sönme olmaksızın uygulanmasına göre daha etkili olduğu göstermiştir. İşlevsel iletişim öğretimi, üçüncü deneğin uygun olmayan davranışları için sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin değişmediğini göstermiştir.

İlgili literatüre bakıldığında, problem davranışların azaltılmasında/ortadan kaldırılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda yurt dışı araştırma bulunmasına rağmen Türkiye’de Erbaş (2002) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışması dışında işlevsel iletişim öğretimin yapıldığı başka bir araştırma bulunmadığı görülmektedir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, ortam, araç gereçler, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması, verilerin analizi, güvenirlik ve sosyal geçerliliğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiğini incelemek için tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Çoklu yoklama modelleri, bir öğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan, sürekli başlama düzeyi verisinin toplanmasını gerektirmeyen ve geriye dönüşü olan ya da olmayan tüm davranışlar için uygun olan tek denekli araştırma modelidir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006).

Ortamlar arası çoklu yoklama modeli bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı ortamda incelendiği araştırma modelidir. Ortamlar arası çoklu yoklama modeli yoklama evresi ve en az üç ortamda yinelenen uygulama evresi olmak üzere iki evreden oluşmaktadır. Bu modelde bir katılımcı üzerinde, bir davranışın farklı ortamlarda kazandırılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenir. Ortamlar; çoklu yoklama

modelleri için gerekli olan ön koşul özelliklerin karşılanabilmesi için birbirinden bağımsız ve işlevsel olarak benzer olmalıdır. Ortamların birbirinden farklı olması koşulu bir ortamda öğretim ya da davranış değiştirmenin sağlanmasının diğer ortamlarda istendik davranış değişikliğini kolaylaştırmaması ya da sağlamaması içindir. Birbirine benzer olması koşulu ise ortamların belirlenen bağımsız değişkenden etkilene olasığının birbirine yakın olması anlamında kullanılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada üç farklı ortam seçilmiştir. Bu ortamlar; çocuğun sınıfı, spor salonu ve çocuğun yaşadığı evdeki bir odadır (salon). Bu ortamların seçilme nedeni çocuğun günlük yaşamdan en çok bulunduğu ve problem davranışların en sık sergilendiği ortamlar olmasıdır. Araştırmada öncelikle başlama düzeyi evresi düzenlenmiş, üç ortamda katılımcı için belirlenen problem davranışların, eş zamanlı olarak en az üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilinceye değin yoklama verisi toplanması sağlanmıştır.

Başlama düzeyi evresinde verilerde üç oturum üst üste kararlılık elde edildikten sonra birinci ortam olan ev ortamında uygulamaya geçilmiştir. Birinci ortamda hedef davranışta ölçüt karşılanıp üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin sürekli veri toplanmış, uygulamaya devam edilmiştir. Birinci ortamdaki hedef davranışta ölçüt karşılandıktan ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra tüm hedef davranışlar için eşzamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiş ve üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edinceye değin yoklama evresinde veri toplanmıştır. Yoklama evresinde kararlı veri elde edildikten sonra, ikinci ortam olan katılımcının sınıfında uygulanmaya başlanmıştır. Çocuğun işlevsel iletişim öğretimi ile problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinde istenen ölçüt karşılanıp, üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir. İkinci ortam olan sınıf ortamında problem davranışların azaltılmasında hedeflenen ölçüt karşılandıktan ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra her üç ortamdaki hedef davranışlar için eşzamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiştir. Yoklama evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye değin veri toplanmış, ardından üçüncü ortam olan katılımcının devam ettiği

okulun spor salonunda uygulamaya geçilmiştir ve ölçüt karşılanıp, üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin uygulamaya devam edilmiştir.

Farklı ortamlarda gerçekleştirilen uygulamaların tamamlanmasından sonra her üç oturum için üçüncü bir yoklama evresi düzenlenmiştir. Yine yoklama evresinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama sürecine son verilmiş, izleme evresine geçilmiştir. İzleme evresinde ikinci, dördüncü ve altıncı günlerde yoklama verisi alınarak uygulamanın kalıcılık etkisi incelenmiştir.

3.2. Değişkenler

Bu araştırmanın değişkenleri, bağımlı ve bağımsız değişkendir. Bu bölümde bağımsız ve bağımlı değişkenler ile bu değişkenlerin nasıl belirlendiğine değinilecektir.

3.2.1. Bağımsız değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni; işlevsel iletişim öğretimidir. İşlevsel iletişim öğretimi 1980'lerde geliştirilmiş, davranışların öncüllerine odaklanan, işlevsel değerlendirme ve işlevsel analiz sonucunda davranışların işlevlerinin belirlenip, bu işlevlerle aynı görevi görecekt alternatif iletişim becerilerin öğretilmesi sürecidir (Sucuoğlu, 2012). Bu çalışmada işlevsel iletişim öğretimi OSB olan bir çocuğun problem davranışlarını azaltmak veya ortadan kaldırmak ve böylece dersle ilgilenme davranışlarının süresini artırmak amacıyla uygulanmıştır.

3.2.2. Bağımlı değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni çalışmanın katılımcısı olan OSB'li çocuğun sergilediği problem davranışlar ve dersle ilgilenme davranışlarının süresidir.

3.2.3. Bağımlı değişkenlerin belirlenmesi

Bu araştırmada, problem davranışların belirlenmesi için çocuğun davranışlarını doğrudan gözlemlenerek (doğrudan gözlem) ve çocuğu en iyi olarak tanıyan annesiyle (dolaylı gözlem) görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Bağımlı değişkenlerin belirlenmesinde ilk olarak doğrudan gözlem kayıt tekniği olan Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) (Ek 4) tekniğini kullanılmıştır. ÖDS tekniği araştırmacının problem davranışların sergilendiği ortamlarda gözlem yaparak, o davranışların işlevleri, öncülleri ve davranışların sonuçları hakkında bilgi toplamasına olanak sağlar (Sucuoğlu, 2012). Araştırmacı, bu araştırmada Umut'un davranışlarını 5 gün üst üste okul bahçesinde, sınıfında, spor salonunda ve evde olmak üzere videoya kaydetmiş ve ÖDS formuna aktarmıştır. Problem davranışlar ve ilgili bağlamsal değişkenlerini belirlemek için araştırmacı doğrudan kayıt tekniğinden sonra dolaylı kayıt tekniklerini kullanmıştır. Bu kayıt teknikleri, çocuğun annesi ile yapılmış olan Anne Görüşme Formu (Ek 2) ile İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracıdır. Anne Görüşme Formu araştırmacı tarafında geliştirilmiştir. Bu form toplam dokuz sorudan oluşmakta olup formun amacı çocuğun problem davranışlarının olup olmadığı, varsa problem davranışların çocuğu akademik olarak nasıl etkilediği (beceri öğretimini ve kavram öğretimini nasıl etkilediği) hakkında veri toplanmasıdır. Ayrıca bu form çocuğun annesinin çocukla hangi problem davranışların öncelikli olarak çalışılmasını istediği hakkında da bilgi sağlamaktadır. Anne Görüşme Formu (Ek 2) çocuğun annesi ile görüşülerek doldurulmuştur. Katılımcının sergilediği problem davranışlar ile bu problem davranışların sergilendiği durumlar katılımcının annesinin verdiği bilgiler ışığında belirlenmiştir. Görüşme formu sonucunda bağımlı değişkenler, eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma olarak belirlenmiştir. Araştırmacı bir başka dolaylı kayıt tekniği olan İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracını (Ek 1) uygulamıştır. İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracını, Dilek Erbaş, Gönül Kırcaali-İftar ve Elif Tekin-İftar (2004) tarafından geliştirilmiştir (Sucuoğlu, 2012). İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracında beş tane açık uçlu ve 16 tane tek yanıtli (evet-hayır-uygun değil) sorudan oluşmaktadır. Bu tarama aracının amacı, çocuk hakkında veri toplandıktan sonra, elde edilen veriler gözden geçirilerek problem davranışın nerede ve ne zaman ortaya çıktığına dair bir veri elde edilmiş olur. Bu kayıt tekniği bir taraftan problem davranışı belirlenirken diğer taraftan, problem davranışın

işlevini/işlevlerini belirlemek için araştırmacıya veri sağlamaktadır. İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracını (Ek 1) çocuğun annesi ve babası ile görüşme yapılarak doldurulmuştur. Burada Anne Görüşme Formu (Ek 2) benzer olarak çocuğun eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma problem davranışlarını sergilendiği saptanmıştır. Umut'un nesne elde etmek için eşyaları fırlatması ile kendisine bir görev verildiğinde, karşısındakine vurma ve karşısındakini ısırması davranışlarını evde, sınıfta, okul bahçesinde ve spor salonunda sergilemesi nedeniyle bu davranışların değiştirilmesinin gerekli olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan problem davranışları değerlendirme çalışmaları sonucunda bu araştırmada Umut'un üç problem davranışı belirlenmiştir. Bu problem davranışlar “eşyaları fırlatma”, “vurma” ve “ısırma” davranışlarıdır. Katılımcı için bağımlı değişken seçilirken, seçilen davranışların katılımcı için işlevsel ve öncelikli öğretilmesi ya da azaltılması gereken beceri/davranış olmasına özen gösterilmiştir. Bu davranışlar katılımcı çocuğun günlük yaşamda en sık sergilediği, kendisine ve başkasına zarar veren, öğrenmesini ve başkaları ile iletişim kurmasını engelleyen davranışlar oldukları için seçilmişlerdir. Elde edilen bu veriler katılımcının öğretmeni ve ailesiyle paylaşılmıştır. Seçilen problem davranışların güvenilir olarak kayıt edilebilmesi ve veri analizi objektif ve işlevsel tanımları yapılmıştır. Çalışmanın birinci bağımlı değişkeni olan “eşyaları fırlatma davranışının işlevsel tanımı; Umut bir şey istediğinde kendisine verilmediğinde ya da istediği nesneye ulaşamadığında, istediği nesneyi elde edemediğinde “eşyaları fırlatma” davranışını sergilemektedir. Umut'un “eşyaları fırlatma” problem davranışını çevresinde bulunan ve hareket ettirebilecek güçte olduğu nesneleri rastgele sağa sola fırlatması olarak açıklamak mümkündür. Umut bu problem davranışını günlük vakit geçirdiği tüm ortamlarda (evde, sınıfta, bahçede, spor salonunda vb.) sergilemektedir. Isırma davranışı ise “Umut'un etrafında bulunan kişilerin vücutlarının herhangi bir yerini veya nesneleri dişlerinin arasına alarak gücü yettiğince sıkıştırması” olarak tanımlanmıştır. Umut ısırma davranışını kendisine zor bir görev verildiğinde sergilemektedir. Umut ısırma davranışını ortam ayırt etmeden, zorlandığı, yapamadığı bir görev kendisine verildiğinde sergilemektedir. Çalışmada belirlenen üçüncü bağımlı değişken olan vurma davranışı ise Umut'un etrafında bulunan kişilerin vücudunun herhangi bir parçasına elini yumruk yaparak ve/veya yumruk yapmadan ya da hızla

vurması olarak tanımlanmıştır. Umut vurma davranışını, ısırma davranışına benzer olarak zorlandığı zor bir görev kendisine verildiğinde, yaşadığı bütün ortamlarda gerçekleştirmektedir. Bir başka bağımlı değişken olan dersle meşgul olma, Umut'un kendisinin seçtiği ya da kendisine verilen her hangi bir etliğe başlaması, etkinliği sürdürmesi ve sonlandırması olarak tanımlanmıştır.

3.3. Ortam

Bu araştırmanın uygulama süreci üç ortamda, genelleme oturumları ise uygulama ortamlarından farklı bir ortamda yürütülmüştür. Uygulama süreci Bolu İli merkezinde, katılımcının yaşadığı evin salonunda, katılımcının eğitim gördüğü okuldaki sınıfta ve okuldaki spor salonunda gerçekleştirilmiştir.

Katılımcının evindeki salon özellikleri şöyledir: Salon yaklaşık 4×5 m boyutlarındadır. Salonda 75×65×60 boyutlarında 1 masa ve 60 cm × 50cm × 60 cm boyutunda altı sandalye bulunmaktadır. Salonda iki büyük ve iki küçük koltuk ile duvarda sabitlenmiş 80×110 cm boyutlarında bir ayna bulunmaktadır. Ortamda çalışılırken “mola kartı” ve işlevsel etkinliklerin içerisinde yer aldığı dört kutu ile video kaydı yapmak için kamera bulundurulmuştur. Kamera uygulamaları net olarak kaydedilmesi için araştırmacı ve katılımcıyı görececek şekilde çalışma masanın karşı duvarına yerleştirilmiştir. İşlevsel iletişim öğretimi oturumlarında sadece araştırmacı ve katılımcı bulunmuştur.

İkinci ortam olan sınıf ortamı ise yaklaşık 8×5 boyutlarındadır. Sınıfta pencere kenarına yakın girişte sol tarafta kalan duvarda U şeklinde bir masa ve bir sandalye ile karşı sağ duvarda 40 cm×60 cm×4 m boyutlarında 1 sıra bulunmaktadır. Kapının sol tarafında öğrenci masasının hemen yanında beyaz bir yazı tahtası, yazı tahtasının üstünde de Atatürk köşesi bulunmaktadır. Sınıfa girişte hemen sağ duvarda bir dolap bulunmaktadır. Uzun olan sıra işlevsel iletişim becerilerin öğretilmesi amacıyla kullanılmıştır. Sıranın üstüne işlevsel iletişim beceri materyallerinin içinde bulunduğu

kutular konulmuştur. İlk başlarda sıra çocuğa yakın bir yerde tutulurken, öğretim gerçekleştikçe çocuğun materyallere ulaşımında silikleştirme gerçekleştirmek amacıyla sıra çocuktan uzağa bir yere konulmuştur. Araştırma sırasında, kapının sağ tarafındaki duvara masa konulup, duvar tarafına sandalyeler yerleştirilmiştir. Uygulama esnasında çocuğun etkinlikleri yarıda kesmesini engellemek amacıyla çıkış tarafına araştırmacının sandalyesi konulmuştur.

Araştırmanın yürütüldüğü bir başka ortam olan spor salonu ise 8m×15m büyüklüğünde olup etrafı 45cm×60cm büyüklüğünde hasır şeklinde oturaklarla çevrilidir. Çalışmalar esnasında ortama 75×65×60 boyutlarında 1 masa ve 60 cm × 50cm × 60 cm boyutunda iki sandalye yerleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla katılımcıyı ve araştırmacıyı net görecektir şekilde kamera ortama yerleştirilmiştir. Çalışmayı sürdürmek için katılımcının eğitim aldığı Mevlana İlk Okulundan ve çocuğun yaşadığı evde ailesinden “ Okul Kurum İzin Belgesi” (Ek 5) ile “Uygulama İzin Belgesi” (ek 6) imzalatılarak yazılı izin alınmıştır.

Veri toplamak amacıyla katılımcıyı ve araştırmacıyı net görecektir şekilde kamera ortama yerleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci haftanın beş günü, çocuğun çalışmaya uygun olduğu saatlerde yapılmıştır. Genellikle öğleden sonra 15:00 saatlerde bir oturum, her oturum 15 dakika olacak şekilde yapılmıştır.

3.4. Uygulama süreci

Uygulama süreci katılımcının belirlenmesi, hedef problem davranışların belirlenmesi, işlevsel iletişim becerilerin belirlenmesi, işlevsel iletişim öğretim planının geliştirilmesi, araç gereçlerin hazırlanması, pilot uygulama, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi ve izleme evresi evresinden oluşmaktadır.

3.4.1. Hedef problem davranışların belirlenmesi

Bu araştırmada, problem davranışların belirlenmesi için OSB olan çocuk doğrudan gözlemlenerek ve çocuğun annesi ile görüşmeler yapılarak çocuk hakkında bilgiler toplanılmıştır. Problem davranışların belirlenmesinde ilk olarak doğrudan gözlem kayıt tekniği olan Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) (Ek 4) tekniği kullanılmıştır. ÖDS tekniği davranışların sergilendiği ortamlarda gözlem yapılarak, davranışların işlevleri, öncülleri ve davranışların sonuçları hakkında bilgi toplamasına olanak sağlar (Sucuoğlu, 2012). Araştırmacı, bu araştırmada Umut'un davranışlarını okul bahçesinde, sınıfında, spor salonunda ve evde olmak üzere videoya kaydetmiş ve ÖDS formuna aktarmıştır. Araştırmacı doğrudan gözlemlerde elde ettiği verilerden sonra çocuğun annesi ile Anne Görüşme Formu (Ek 2) ve İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracını doldurmuştur. Katılımcının sergilediği problem davranışlar ile bu problem davranışların sergilendiği durumlar katılımcının annesinin verdiği bilgilere göre belirlenmiştir. Anne Görüşme Formu (Ek 2) sonucunda problem davranışlar eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma olarak belirlenmiştir. Araştırmacı dolaylı kayıt tekniği olan İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracını da (Ek 1) çocuğun annesi ile görüşerek doldurmuştur. İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracında, Anne Görüşme Formuna ve ÖDS kayıt tekniğine benzer olarak çocuğun eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma problem davranışlarını sergilendiği saptanmıştır. Umut'un bu problem davranışlarını evde, sınıfta, okul bahçesinde ve spor salonunda sergilemesi nedeniyle azaltılmak/ortadan kaldırılmak üzere ele alınan problem davranışlar belirlenmesine neden olmuştur. Katılımcı için problem davranışlar seçilirken, seçilen davranışların katılımcı için işlevsel ve öncelikli öğretilmesi ya da azaltılması gereken davranışlar olmasına özen gösterilmiştir. Doğrudan ve dolaylı kayıt teknikleri ile Umut'un dersle ilgilenmediği ya da kısa süreli ilgilenildiği tespit edilmiştir. Umut'un dersle ilgilenme süresini tespit etmek için Süre Kaydı tutulmuştur. Süre Kaydı verilerinde Umut'un dersle ilgilenme yüzdesinin %16 olduğu görülmüştür. Umut'un dersle ilgilenme süresinin kısa olması, dersle ilgilenme süresinin de hedef davranışlar olarak seçilmesine neden olmuştur.

Yapılan problem davranışları belirleme çalışmaları sonucunda bu araştırmada Umut'un üç problem davranışı azaltılmak ve dersle ilgilenme süresini arttırmak üzere

belirlenmiştir. Seçilen problem davranışlar “eşyaları fırlatma”, “vurma” ve “ısıрма” davranışlarıdır. Bu davranışlar katılımcı çocuğun günlük yaşamda en sık sergilediği, kendisine ve başkasına zarar veren, öğrenmesini ve başkaları ile iletişim kurmasını engelleyen davranışlar oldukları için seçilmişlerdir.

3.4.2. İşlevsel iletişim becerilerin belirlenmesi

İşlevsel iletişim öğretimin yapıldığı bu araştırmada, işlevsel iletişim becerilerin belirlenmesi için önce çocuk tarafından sergilenen problem davranışlar ve bu davranışların işlevleri, işlevsel değerlendirme yoluyla belirlenmiştir. İşlevsel değerlendirme bulgularına göre çocuğun eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma problem davranışlarının işlevleri zor bir görevden kaçmak/kaçınmak ile nesne elde etmek olarak tespit edilmiştir.

Problem davranışların azaltılması/ortadan kaldırılması için o davranışların işlevi/işlevleri ile aynı işleve sahip uygun iletişim becerileri seçilmelidir (Durand ve Carr, 1992). Bu araştırmada katılımcı için problem davranış seçilirken, seçilen problem davranışların çocuk için işlevsel ve öncelikli olarak azaltılması gereken davranışlar olmasına özen gösterilmiştir. Bu davranışlar, çocuğun günlük yaşamda en sık sergilediği, kendisine ve başkasına zarar veren, öğrenmesini ve başkaları ile iletişim kurmasını engelleyen ve çocuğa pekiştireç sağlayan davranışlar oldukları için seçilmişlerdir. İşlevsel değerlendirme çalışmaları ile çocuğun “eşyaları fırlatma davranışının işlevi; bir şey istediğinde kendisine verilmediğinde ya da istediği nesneye ulaşamadığında, istediği nesneyi elde edemediğinde nesne elde etmek amacıyla sergilediği saptanmıştır. Isırma davranışı ise çocuğun kendisine zor bir görev verildiğinde görevden kurtulmak için sergilemesi olarak tespit edilmiştir. Azaltılmak üzere ele alınan üçüncü problem davranış olan vurma davranışı ise ısırma davranışına benzer olarak çocuğun yapmakta zorlandığı zor bir görev kendisine verildiğinde sergilediği tespit edilmiştir. Doğrudan gözlem (ÖDS) tekniği ve dolaylı gözlem (Anne Görüşme Formu ve İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracı) teknikleri sonucunda çocuğun sergilediği problem davranışlar ve işlevleri saptandıktan sonra bu işlevlerle aynı görevi gören ve çocuğa pekiştireç sağlayan işlevsel iletişim becerileri

belirlenmiştir. İşlevsel iletişim becerilerin belirlenmesinde ayrıca çocuğun yaşı, ilgisi, dikkat süresi gibi özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada, çocuğun konuşma becerisinin olmaması, çocuğun ihtiyaçlarını, istekleri, rahatsızlıklarını ve yapmak istemediklerini problem davranışlar yoluyla ifade ettiği anlaşılmıştır. Çocuğun yaşı, ilgisi, dikkat süresi, performansı, ihtiyaçları gibi özellikleri göz önünde bulundurularak işlevsel iletişim becerisi olarak “koltuk resimli kart, yemek tabağı resimli kart ve tuvalet resimli kart” öğretilmek üzere işlevsel iletişim becerileri olarak seçilmiştir. Çocuk etkinlik esnasında yorulduğunda veya mola vermek istediğinde koltuk resimli karta dokunması ile iletişim kurulması amaçlanmıştır. Benzer durum, çocuğun acıkması durumunda yemek tabağı resimli kart ve tuvaleti geldiğinde ise tuvalet resimli kart çocuğun iletişim kurması için öğretilmek üzere seçilmiştir.

Araştırmada çocuğun problem davranışlarının işlevleri olarak zor görevden kaçma/kaçınma ve nesne elde etmek olarak belirlenmiştir. Zor görevden kaçma işlevi ile aynı işlevselliğe sahip olan işlevsel iletişim etkinlikleri olarak resim çizme, çizgi çizme ve legolarla oynama ile tablet bilgisayarda boyama yapma, çizgi çizme becerileri seçilmiştir. Bu kolay beceriler çocuğun daha rahat yapabileceği ve ilgisini çeken beceriler olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmada ayrıca işlevsel analiz ve işlevsel değerlendirme sonuçlarına göre katılımcının tablet bilgisayar ve legolar ile ilgilenmeyi de sevdiği belirlenmiştir. Bu nedenle işlevi zor görevden kaçma olan problem davranış için ilgi çekici ve basit görevler olarak tablet bilgisayarda basit boyama ve çizgi çizme becerileri ve lego ile oynama da tercih edilmiştir.

3.4.3. İşlevsel iletişim programının geliştirilmesi

Bu araştırmada geliştirilen işlevsel iletişim programı, çocuğun problem davranışlarının yerine geçecek ve çocuğun pekiştireç elde etmesini sağlayacak alternatif ve daha uygun iletişim becerilerinin kazandırılması sürecidir. Bir işlevsel iletişim öğretim programında ilk olarak işlevsel değerlendirme yapılarak davranışların işlevi belirlenir (Durand, 1990). Bu araştırmada işlevsel iletişim öğretim programı, geliştirilirken şu aşamalar izlendi; a) katılımcının problem davranışları (eşyaları

fırlatma, vurma ve ısırma) tespit edildi, b) problem davranışları tetikleyen, oluşmasına neden olan ve problem davranışların oluşumunda herhangi bir etkisi olmayan uyaranlar tespit edildi. Örneğin çocuğun yaptığı bir etkinlik esnasında zorlanması, etkinliği tamamlayamaması veya etkinlik esnasında acıkmaması gibi durumlar çocuğun vurmasında tetikleyici rol üstlenirken, çocuğun olduğu bir ortamda başka çocukların da olması herhangi bir problem davranışın oluşumunda etkisi görülmemiştir ve c) katılımcının problem davranışlarının işlevleri (nesne elde etmek ve zor görevden kaçmak) belirlendi. Bu araştırmada işlevsel değerlendirme yoluyla elde edilen veriler ile çocuğun davranışları ve çevresel etkenler arasında bir bağlantı kurulmuştur. Bu çevresel değişkenlerin çocuğun problem davranışlarının oluşması üzerindeki etkisini sınamak için geliştirilen işlevsel iletişim öğretimi yapılmıştır.

Pekiştirmeye gerçekleştirilen uygulamalar davranışları hem arttırmak, hem de azaltmak amacıyla kullanılabilir. Pekiştirmeye dayalı olan teknikler, uygun olan davranışların pekiştirme yapılarak arttırılması yoluyla problem davranışların azaltılması/ortadan kaldırılmasını amaçlayan tekniklerin kullanılmasıdır (Sazak-Pınar, 2017). Toplumsal açıdan uygun olmadığı düşünülen davranışları azaltmanın en ılımlı ve öncelikle tercih edilmesi önerilen yolu, istenmeyen davranışların pekiştirilmesine ilişkin olasılıkları mümkün olduğunca azaltırken diğer yandan, sosyal açıdan daha kabul edilebilir ve istedik davranışları pekiştirmek ve arttırmaktır.

Bu araştırmada belirlenen eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma problem davranışlar ile aynı işlevde olan ve aynı zamanda aynı anda gerçekleştirilemeyecek bir başka ifade ile karşıt davranışlar belirlenmiştir. Bu davranışlar çocuğa işlevsel iletişim öğretimi ile öğretilmiştir. Bir başka deyişle problem davranışlar olan eşyaları fırlatma davranışı çocuk tarafından sergilendiğinde bu davranışlar herhangi bir şekilde pekiştirilmeyip, karşıtı olan işlevsel iletişim kartlarını gösterme davranışını sergilediğinde ise araştırmacı hemen sözel pekiştireçlerle (aferin, bravo, çok güzel yaptın) pekiştirmiştir. Ayrıca çocuğun zor görevden kaçmak için vurma ve ısırma davranışlarını sergilediği durumlarda ise araştırmacı yine herhangi bir pekiştirme yapmamıştır. Araştırmacı, vurma ve ısırma problem davranışlarıyla işlevsel olarak aynı işleve sahip olan basit ve çocuğun ilgisini çeken işlevsel iletişim etkinliklerle meşgul olma durumlarında sözel olarak pekiştirme yapmıştır.

3.5. Katılımcının Belirlenmesi ve Katılımcı

Katılımcının belirlenmesinde öncelikle Bolu ilinde bulunan OSB tanısı konmuş yirmi üç çocuğun annesine araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Görüşme Formu” (Ek 2) uygulanmıştır. Bu form ile bolu ilinde OSB tanısı konmuş çocukların sergiledikleri problem davranışların neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Görüşme sonucunda, çalışmada gerekli ön koşul becerilere sahip, problem davranışları yoğun olan ve anne-babasının çalışmaya katılmalarında gönüllü oldukları üç katılımcı belirlenmiştir. Katılımcılarda ilk olarak üç önkoşul özellik aranmıştır: a) bir devlet hastanesinin çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları anabilim dalından OSB tanısı aldığına ilişkin onaylanmış rapora sahip olmak, b) katılımcının normal gelişimini olumsuz etkileyecek problem davranışlar sergilemesi c) çalışılacak olan işlevsel iletişim öğretimine ilişkin öğretim alma geçmişine sahip olmamak. Bu önkoşul becerileri saptamak için katılımcıların raporları incelenmiş olup, katılımcıların öğretmenleri ve anneleriyle görüşülerek kararlaştırılmıştır.

Üç katılımcının anneleri ve öğretmenleriyle görüşülerek çalışmanın amacı ve süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda bir katılımcı, ailesinin il değişikliği nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan iki katılımcının birisi ile pilot uygulama, diğeri ile gerçek uygulama yürütülmüştür. Pilot uygulamanın yürütüldüğü katılımcıya Barış, gerçek uygulamanın yürütüldüğü katılımcıya ise Umut kod isimleri kullanılmıştır. Araştırma için tüm ön koşul becerilere sahip, anne-babası tarafından araştırmaya katılmasına izin verilen Umut bu araştırmanın katılımcısı olarak seçilmiştir.

Araştırmaya katılan Umut 11 yaşında, OSB tanısı almış bir erkek çocuğudur. Bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfında 4 yıldır eğitimine devam etmektedir. Anne – Babasına “ İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracı” (Tekin-İftar 2012) (Ek 1) ve sadece annesine araştırmacının geliştirdiği “ Aile Görüşme Formu” (Ek 2) ile “Kaba Değerlendirme Formu” (Ek 3) doldurularak Umut hakkında aşağıdaki bilgiler elde edilmiştir.

Umut, 11 yaşında OSB özelliklerini gösteren bir erkek çocuğudur. Umut, 4 yıldır bir ilkokulun özel alt sınıfında özel eğitim almaktadır. Umut anne-babasını ayırt edebilmekte, konuşan kişiye 9-14 saniye dikkatini verebilmekte, el-kol hareketleri yapabilmekte, hayvan seslerini tanımaktadır. Rastgele sesler çıkarabilmekte, sınırlı düzeyde anlaşılmayan bir şekilde mırıldanma yapabilmektedir. Umut, motor becerilerde akranlarına benzer özellikler göstermektedir. Merdiven inip çıkabilmekte, ileri ve geri koşabilmekte, minder üstünde takla atabilmektedir. Umut, ince motor becerilerde; kalem tutup, rastgele çizgi çizebilmekte, rastgele boyama yapabilmekte, makası tutabilmekte, kalın çizilmiş düz çizgileri kesebilmekte, legoları takma-çıkarma yapabilmekte, legolarda eksik kalan sınırlı parçaları tamamlayabilmekte, kağıdı rastgele yırtabilmekte, yırtılan el işi kağıt parçalarını rast gele yapıştırabilmektedir. Umut, adıyla seslenildiğinde tepki verebilmektedir. Umut, kaba motor becerilerde genellikle daha alt beceriler olan çıkarma eylemlerinin gerçekleştirebilmektedir. Ayakkabısını giyip-çıkarabilmekte, çoraplarını çıkarabilmekte, montunu-hırkasını giyip çıkarabilmekte, pantolonunu çıkarabilmekte, çitçitli ayakkabı çıkarabilmektedir. Umut, bilişsel becerilerde nesneleri ana renklerine göre ve üçgen- kare olma özelliklerine göre eşleyebilmekte, nesneleri birbirinden boyut özelliklerine göre ayırt edebilmektedir.

Umut'un sosyal etkileşim becerileri olarak başkalarıyla iletişim kurmayıp, tek başına kalmayı tercih etmektedir. İletişim başlatma, sürdürme ve sonlandırma becerilerinde sıkıntılar çekmektedir. İfade edici dil becerileri gelişmemiştir. İletişimi kısmen el işareti ile göstererek; çoğu zamanda problem davranış sergileyerek gerçekleştirmektedir.

3.6. Araç Gereçlerin Geliştirilmesi

Bu araştırmada kullanılan araç gereçler, işlevsel iletişim öğretimi amacıyla hazırlanan iletişim kartlarından ve katılımcının uygun davranışlarını ödüllendirmek amacıyla hazırlanan pekiştireçlerden oluşmaktadır. İletişim katları araştırmada belirlenen işlevsel iletişim becerileri için hazırlanmıştır. Çalışmada katılımcının problem davranışları eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma olarak belirlenmiştir. Bu

davranışların işlevine uygun nesne elde etmek ve zor görevden kaçmak olan becerileri için iletişim kartları hazırlanmıştır.

İletişim kartlarının hazırlanmasında çocuğun yaşı, ilgisi, dikkat süresi gibi özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. İletişim kartları oluşturulduktan sonra özel eğitim alanında çalışan ve çalışma alanları arasında uygulamalı davranış analizi ve işlevsel iletişim öğretimi olan üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan, her bir iletişim kartını; iletişim becerilerine, problem davranışlara ve çocuğun düzeyine uygunluğu, görsellik ve anlaşılabilirlik açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda iletişim kartlarında gerekli düzenlemeler yapılmış, resim görsellerinde gerçek nesneler kullanılmasına, çocuğun anlayabileceği şekilde görselin kullanılmasına özen gösterilmiştir. Böylece araştırmada koltuk resimli kart, yemek tabağı resimli kart, tablet bilgisayar resimli kart, lego resimli kart, etkinlik resimli kart ve tuvalet resimli kart şeklinde iletişim kartları oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen “ mola kartı” (ek 8) A4 kağıdı büyüklüğünde (genişliği 21 cm, yüksekliği 29.7 cm), üst ve alt tarafında toplam 6 adet resimli kart bulunmaktadır. Resimli kartların hepsi aynı olup 5×6 cm’dir. Mola kartının üst kısmında üç adet resim bulunmakta, bu resimler çocuğun temel fiziksel ihtiyaçlarını gidermek amacıyla oluşturulan tuvalet resimli kart, koltuk resimli kart ve yemek tabağı resimli karttan oluşmaktadır. Alt taraftaki üç resim ise çocuğun yapmayı tercih edeceği akademik çalışmalar ve oyunlardan oluşmaktadır. Bunlar; tablet bilgisayarla oynama resimli kart, Legolarla oynama resimli kart, çizgi çizme/resim boyama resimli karttır.

Çalışmada belirlenen işlevsel iletişim kartları katılımcının problem davranışlarının işlevlerine ve performans düzeyi ile isteklerine göre oluşturulmuştur. Katılımcı çocuk eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma davranışlarını zor bir görevden kaçma/kaçınmak için sergilemektedir. Zor görevden kaçma/kaçınma davranışı ile aynı işleve sahip, onun yerine geçebilecek işlevsel iletişim becerisi “basit ve çocuğa uygun etkinliklerle meşgul olma” olarak ifade edilmektedir (Harding ve diğerleri, 2009). Bu nedenle bu araştırmada zor görevden kaçma/kaçınma işlevi ile sergilenen eşyaları

fırlatma, vurma ve ısırma davranışları için uyuşmayan (karşıt) uygun davranışlar bir başka ifade ile işlevsel iletişim becerileri olarak resim çizme, çizgi çizme ve legolarla oynama ile tablet bilgisayarda boyama yapma, çizgi çizme becerileri seçilmiştir. Resim çizme ve çizgi çizme gibi kolay beceriler katılımcının daha kolay yapabileceği ve ilgisini çeken beceriler olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte işlevsel iletişim öğretimine uygun etkinliklerin belirlenmesinde, katılımcının annesiyle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerden, ev ortamında tutulan ÖDS Kaydından ve Kaba Değerlendirme Formundan (Ek3) yararlanılmıştır. Yapılan görüşmeler ile uygulanan ÖDS Kaydı ve Kaba Değerlendirme Formu sonuçlarına göre katılımcının en çok tablet bilgisayarla ilgilenmeyi sevdiği belirlenmiştir. Bu nedenle işlevi zor görevden kaçma olan problem davranış için ilgi çekici ve basit görevler olarak tablet bilgisayarda etkinlikler de tercih edilmiştir. Çocuğun Kaba Değerlendirme Formu (Ek3) sonuçlarına göre tablet bilgisayarda basit boyama ve çizgi çizme becerileri seçilmiştir.

Araştırmada işlevsel iletişim öğretimin ayrımlı pekiştirme sürecinde pekiştireçler kullanılmıştır. Kullanılacak pekiştireçlerin belirlenmesi için katılımcının ailesiyle ve öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeden önce araştırmacı tarafından Pekiştireç Belirleme Listesi (Ek 7) hazırlanmıştır. Hazırlanan pekiştireç listesi katılımcının öğretmeni ve annesi tarafından doldurulmuştur. Katılımcının en çok tercih ettiği pekiştireçler belirlenmiştir. Pekiştireç belirleme formundan elde edilen verilere ek olarak araştırmacı tarafından kaydedilen videolarda, eğitim esnasında öğretmenin kullandığı pekiştireçler ve katılımcının pekiştireçlere olan ilgisi belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Pekiştireç Belirleme Formu'na eklenip, düzenlenip öğretmene ve anneye gösterilmiş, annenin verdiği görüşler doğrultusunda öğrenci için etkili pekiştireçler oluşturulmuştur.

Problem davranışlarının azaltılmasında, işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğini incelemek amacıyla planlanan bu araştırmanın uygulamasında kullanılacak pekiştireçlerin tespiti için yapılan değerlendirmelerde, katılımcının yiyecek - içecek pekiştireçlerine fazla ilgi göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca işlevsel iletişim öğretiminde kullanılacak olan iletişim kartının (mola kartı) pekiştireç etkisi ile yiyecek içecek pekiştireçlerinin etkisinin karışmaması için sadece sosyal pekiştireçlerin (aferin –

bravo – çok güzel yaptın) kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma esnasında katılımcı problem davranışlar sergilediğinde, bu davranışlar görmezden gelinip, herhangi bir pekiştirme yapılmamıştır. Katılımcının problem davranış yerine onların alternatifi olan işlevsel iletişim becerilerini yerine getirdiği her davranışı aferin, bravo, çok güzel yaptın gibi sözel pekiştireçlerle pekiştirilmiştir.

3.7. Pilot Uygulama

Araştırma için hazırlanan İşlevsel İletişim Öğretim Programı'na ilişkin uygulama sürecinde olası sorunları önlemek, programda eksik veya yanlış noktaları belirleyebilmek ve uygulamacının uygulama sürecine ilişkin deneyim kazanması amacı ile çalışmada yer almayan başka bir katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, araştırmaya uygun, gerekli ön koşul becerileri taşıyan, çalışmanın katılımcısı dışında bir çocuk ile yürütülmüştür. Pilot uygulamada yer alan katılımcı 11 yaşında, otizm tanısı almış bir erkek öğrencidir. Pilot uygulamada yer alan çocukta araştırmanın katılımcısı gibi eşyaları rast gele fırlatma, vurma ve ısırma problem davranışlarını sergilemektedir. Dersle ilgilenme süresi, akranlarına oranla kısa olup, derslere karşı ilgisizdir. Aynı zamanda konuşma davranışı bulunmayıp, isteklerini ya ağlayarak ya da eşyaları fırlatarak ifade etmektedir. Pilot uygulama sonucunda, araştırmanın programında herhangi bir aksaklık görülmeyip, herhangi bir değişiklik yapma gereği duyulmamıştır.

3.8. Başlama Düzeyi

Araştırmada OSB olan çocuğa işlevsel iletişim öğretim sürecine yer vermeden önce çocuğun hedef problem davranışları olan eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma davranışlarının sergilenme yüzdelerini elde etmek amacıyla başlama düzeyi evresi gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi evresinde verilerde üç oturum üst üste kararlılık elde edilinceye kadar oturumlar düzenlenmiştir. Her oturum 15 dakika olacak şekilde düzenlenmiş, oturum sürecince çocuğun rahatlıkla ulaşabileceği şekilde “mola kartı” ve etkinlik kutuları yerleştirilmiş olup, çocuğa ilk etkinlik olan legolar verilip çocuğun

tamamlaması için “umut önündeki legoları birleştir” yönergesi verilmiştir. Etkinlikler sırayla tablet bilgisayar ve kağıt etkinlikleri olarak bu şekilde yapılmış, araştırmacı tarafından katılımcıya hiçbir şekilde yardım ve müdahale edilmemiş, herhangi bir ipucu sunulmamıştır.

3.9. Uygulama Evresi

3.9.1. İşlevsel iletişim kartlarının öğretimini

İşlevsel iletişim öğretimi hazırlık aşaması; araç gereçlerin uygulama için daha önceden belirlenen yerlere yerleştirilmesi, masa ve sandalyelerin düzenlenmesi, ortamdaki tüm pekiştireçlerin kaldırılması işlemlerini içermektedir. Öncelikle araç gereçler işlevsel iletişim kartları olan tuvalet resimli kartı, koltuk resim resimli kartı, yemek tabağı resimli kartı ve işlevsel iletişim resimleri olan tablet bilgisayar resimli kartı, lego resimli kartı, etkinlik kağıdı resimli kartı; ayrıca işlevsel iletişim öğretiminde kullanılacak olan etkinlik kutuları olan tablet bilgisayarın içinde bulunduğu kutu, kağıt etkinliklerin içinde bulunduğu kutu ve legoların içinde bulunduğu kutu odada bulunan masanın üzerine yerleştirilmiştir. Odada diğer ortamlarda olduğu gibi masa, sandalye ve koltuk bulundurulmuştur. Araştırmacı, katılımcının öğretime hazır olduğundan emin olmak için şimdi seninle çok güzel oyunlar oynayacağız, beni dikkatlice dinlemeni istiyorum. Eğer beni dikkatlice dinler yap dediklerimi yapar, söyle dediklerimi söylersen senin çok sevdiğin kağıtla resim yapacaksın, çizgi çizeceksin, boyama yapacaksın, tablet bilgisayar üzerinde resim yapacaksın, çizgi çizeceksin, boyama yapacaksın ve legolarla oynayacaksın. Araştırmacı tuvalet ihtiyacın yoksa ve başka bir ihtiyacın yoksa başlayalım mı şeklinde söylemiş, katılımcının evet, çalışmaya hazırım anlamına gelen başını sallama, gözlerine bakma gibi davranışlarından sonra araştırmacı işlevsel iletişim kartlarını katılımcıya öğretmeye başlamıştır.

Araştırmacı, ilk olarak tuvalet resimli kartını tanıtmıştır. Katılımcıya “ bu tuvalet kartı, bu karta dokunman tuvalete gitmek istediğin anlamına gelir” demiştir. Katılımcının kendisine bakmasını, yerinde oturmasını sözel pekiştireçlerle harikasin, aferin vb. sözler söyleyerek pekiştirmiştir. Araştırmacı, ikinci olarak koltuk resimli

kartını tanıtmıştır. Katılımcıya “bu koltuk kartı, bu karta dokunman dinlenmek istediğin anlamına gelir” demiştir. Araştırmacı, daha sonra yemek tabağı resimli kartını tanıtmıştır. Katılımcıya “bu yemek tabağı, bu karta dokunman yemek yemek istediğin anlamına gelir” demiştir Katılımcının kendisine bakmasını, yerinde oturmasını sözel pekiştireçlerle harikasin, aferin vb. sözler söyleyerek pekiştirmiştir. İşlevsel iletişim kartları katılımcıya tanıtıldıktan sonra sıra işlevsel iletişim öğretimi esnasında kullanılması planlanan etkinliklerin tanıtımına gelmiştir. Araştırmacı, birinci etkinlik kartı olan tablet bilgisayarı katılımcıya göstererek, bu tablet bilgisayar etkinliğidir. Bunu seçersen tablet bilgisayarda çizgi çizme, tablet bilgisayarda boyama yapma veya tablet bilgisayar üzerinde şekil birleştirme etkinliklerinden bir tanesini birlikte yapacağız. Eğer tablet bilgisayarda çizgi çizmeyi seçersen sana “önündeki tablet bilgisayara bak ve çizgi çiz” diyeceğim. Eğer lego resimli kartı seçersen, legolarla şekil birleştirme, legoların bulunduğu kutuda olan plastik çivi tahtasıyla çizgi çizme ve basit düzeyde yap boz tamamlama etkinliklerinden bir tanesini birlikte yapacağız. Eğer legolarla şekil birleştirmeyi seçersen “ önündeki legolara bak ve şekil birleştir” diyeceğim. Araştırmacı üçüncü etkinlik kartı olan etkinlik kağıdı resimli kartını katılımcıya gösterip bu kağıt etkinliğidir. Bunu seçersen, etkinlik kağıtlarıyla çizgi çizme, boyama yapma veya kesme-yapıştırma etkinliklerinden bir tanesini birlikte yapacağız. Eğer etkinlik kağıdında boyama yapmayı seçersen sana “önündeki etkinlik kağıdına bak ve boyama yap” diyeceğim.

3.9.2. İşlevsel iletişim öğretimi

İşlevsel iletişim öğretimi aşamasında, araştırmacı katılımcının dikkatini sağladıktan sonra, öğretime başlaması için katılımcıya beceri yönergesi sunmuştur. “Önündeki karta bak, yapmak istediğin etkinliği seç” demiştir. Katılımcı, iletişim kartı üzerindeki etkinliklerden tercih ettiğini işaret ettikten sonra, araştırmacı katılımcının önüne etkinliğin araç gereçlerini koymuştur. Daha sonra görevleri gerçekleştirmesine uygun ifadeler olan “önündeki tablet bilgisayara bak çizgi çiz, önündeki tablet bilgisayara bak boyama yap, önündeki tablet bilgisayara bak şekilleri birleştir, önündeki çivi tahtasındaki çizgiyi çiz, önündeki legoları birleştir, önündeki yap bozu tamamlama, önündeki etkinlik kağıdına bak çizgi çiz, önündeki kağıda bak boyama yap, önündeki

kağıda bak şekilleri kes-yapıştır” gibi yönergeler sunmuştur. Katılımcı aynı zamanda, çocuğun yorulup mola vermek istediğini anladığında (çocuğun etkinlik ile ilgilenmeyi bırakması, etrafına bakması gibi davranışlardan) model olup, koltuk resimli kartı parmağıyla gösterip, çocuğa da göstertip “evet Umut sen dinlenmek istiyorsun ve koltuk resimli kartı gösterdin 5 dakika dinlen” demiştir. Katılımcı diğer işlevsel iletişim kartları olan yemek tabağı ve tuvalet resimli kartlarının öğretimini de aynı şekilde göstermiştir. İşlevsel becerilerin öğretim oturumları üç ortamda (çocuğun evindeki oda, sınıfı ve spor salonu) hafta içi her gün ve günde iki oturum olacak şekilde uygulanmıştır. Her oturum 15 dakika sürmüştür. Tüm oturumlar video kameraya kayıt edilmiştir. Birinci ortamda (ev ortamı) hedef davranışlarda (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) ölçüt karşılanıp üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince değin sürekli veri toplanmıştır. Birinci ortamda (ev ortamında), hedef davranışlarda ölçüt karşılanıp üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra tüm hedef davranışlar (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) için üç farklı ortamda (ev ortamında, sınıf ortamında ve spor salonunda) eşzamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Tüm ortamlarda, üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edinceye değin yoklama evresinde veri toplanmıştır. Yoklama verisinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra ikinci ortam olan sınıf ortamında hedef davranışlarda (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) ölçüt karşılanıp üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin sürekli veri toplanmıştır. İkinci ortamda (sınıf) hedef davranışlarda ölçüt karşılanıp üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra üç farklı ortamda (ev, sınıf ve spor salonu) eş zamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenmiş olup üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilinceye değin yoklama evresinde veri toplanmıştır. Yoklama verisinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra üçüncü ortam olan spor salonunda hedef davranışlarda (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) ölçüt karşılanıp üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye değin sürekli veri toplanmıştır. Üçüncü ortamda (spor salonunda) hedef davranışlarda ölçüt karşılanıp üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra üç farklı ortamda (ev, sınıf ve spor salonu) eş zamanlı olarak dördüncü yoklama evresi düzenlenmiş olup üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilinceye değin yoklama evresinde veri toplanmıştır. Yoklama verisinde üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama sürecine son verilmiş, izleme evresine geçilmiştir.

Araştırmacı uygulama esnasında katılımcıya yönerge verdikten sonra katılımcının tablet bilgisayarda çizgi çizme, boyama yapma, şekil birleştirme; Legolarla şekil birleştirme, plastik çivi tahtasında çizgi çizme, basit düzeyde yap boz yapma ve etkinlik kağıtlarıyla çizgi çizme, boyama yapma ve kesme yapıştırma becerilerini yerine getirmesi için işlevsel iletişim öğretimi oturumları esnasında, katılımcı gereksinim duyduğunda fiziksel yardım ve model olma yardımları kullanılmıştır. Araştırmacı, katılımcıya yönerge verdikten sonra yaklaşık 3-5 sn. beklemiştir. Katılımcı çizgi çizme ve şekil birleştirme becerilerini yerine getirmediği zaman araştırmacı uygun yardım ipucunu sunmuştur. Örneğin katılımcı tablet bilgisayarda şekil birleştirme yaparken, şekli uygun yerleştirmedeği zaman araştırmacı, katılımcının elinden tutup nasıl yapacağını göstermiştir. Ayrıca araştırmacı, katılımcının etkinlik kağıtlarını seçtikten sonra çizgi çizme becerilerini yerine getiremediği zamanlarda fiziksel yardım ile nasıl yapacağını göstermiştir. Katılımcı benzer şekilde plastik çivi tahtasında çizgi çizme ve basit düzeyde yapboz yaparken sıkıntı çektiği yerlerde katılımcı kendisine model olarak yardım uygulamış, nasıl yapacağını göstermiştir. İşlevsel iletişim öğretimi oturumlarında katılımcının etkinliği bırakıp karşındakine ya da kendisine vurması, ısırması veya eşyaları sağa sola fırlatması durumunda araştırmacı herhangi bir pekiştirme uygulamamıştır. Bunun yerine katılımcının iletişim kartını kullanması (işlevsel iletişim kartlarını göstermesi veya etkinlik resimli kartlarından birini araştırmacıya göstermesi) durumunda hemen aferin, bravo gibi sözel pekiştireçlerle pekiştirmiştir. Katılımcı ısırma ve vurma davranışı esnasında ellerinden tutup yerine oturtması için fiziksel müdahalede bulunmuştur. Katılımcı ısırma-vurma davranışı yerine daha basit beceriler olan tablet bilgisayarda etkinlik yapmak, legolarla oynama ya da kağıt etkinliklerini yapma gibi etkinlikleri tercih ettiğinde, araştırmacı hemen bu davranışları sözel pekiştireçlerle pekiştirmiştir.

3.9.3. Öğretimde ipuçlarının silikleştirilmesi

İşlevsel iletişim öğretimi oturumlarında silikleştirme, kullanılan yardımlar ve ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcının

etkinlikleri yapması için yapılan fiziksel yardımlar sırasıyla model olma, sözel ipucu ve bağımsız olacak şekilde geri çekilmiştir. İpuçlarının geri çekilmesi işlevsel iletişim öğretim oturumları esnasında katılımcının beceriyi gerçekleştirme durumuna göre uygulamacı tarafından kararlaştırılmıştır. Araştırmacı işlevsel iletişim öğretimi oturumları esnasında katılımcıya ilk başlarda iletişim kartlarını nasıl kullanacağını fiziksel yardım uygulayarak göstermiştir. Katılımcı iletişim kartlarını fiziksel yardım alarak göstermeye başladıktan sonra aynı öğretim oturumunda araştırmacı bu defa model olarak katılımcının nasıl yapacağını göstermiştir. Katılımcı birinci ortamda (ev ortamı) model alarak işlevsel iletişim kartlarını göstermeye başlayınca gerektiği durumlarda araştırmacı katılımcıya sözel ipuçları sunmuştur. Birinci ortamda (ev ortamı) katılımcı üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilinceye kadar işlevsel iletişim öğretimi oturumları sürdürülmüştür. Yardımların azaltılarak ve katılımcının kendi başına işlevsel iletişim kartlarını kullanır düzeye gelip üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilince birinci ortamda silikleştirme tamamlanmış olup, diğer ortama (sınıf ve oyun odaları) geçilmiştir. Katılımcının işlevsel iletişim öğretimi oturumlarında mola isteme süresini uzatmak ve dersle daha fazla meşgul olmasını sağlamak için iletişim kartına ulaşması zamanla silikleştirilmiştir. İşlevsel iletişim öğretimi oturumlarında “mola kartı” ilk başlarda katılımcının önüne konulurken, zamanla katılımcıdan daha uzak bir yere yerleştirilmiştir. İletişim kartı, katılımcı için uygun olan basit etkinliklerle zamanla ortamdaki uzaklaştırılmıştır. Katılımcının normal etkinliğini yapma süresi giderek arttırılıp, basit olan etkinliklerin süresi ise oturumlarda azaltılmıştır. İşlevsel iletişim öğretimi oturumlarında kullanılan sözel pekiştireçler de silikleştirilmiştir. İlk işlevsel iletişim öğretimi oturumlarında katılımcının yaptığı her doğru davranış (mola kartını üzerinde bulunan işlevsel iletişim becerilerini kullanma, basit etkinlikleri yerine getirme) aferin, bravo, çok güzel yaptın gibi sözel olarak pekiştirilirken, kademeli olarak her doğru yaptığı davranış yerine birkaç doğru davranıştan sonra pekiştirme yapılarak bu pekiştirilmeler seyrekleştirilmiştir. Bu uygulamalar videoya kaydedilip işlevsel iletişim öğretimi oturumları bittikten sonra günlük olarak olay kaydı formuna işlenmiştir. Katılımcının işlevsel iletişim öğretimi oturumları esnasında eşyaları yere fırlatması, vurma ve ısırma problem davranışları olay kaydı formuna düzenli olarak işlenmiştir.

3.10. İzleme Oturumları

İşlevsel iletişim öğretim oturumları sona erdikten sonra katılımcının eşyaları fırlatması, vurma ve ısırma problem davranışlarıyla aynı işleve sahip olan işlevsel iletişim becerilerini kullanma, işlevsel etkinlikleri tercih etme ve dersle ilgilenme kazanımlarını ne düzeyde koruduğunu belirlemek amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında ayrıca katılımcının azaltılıp ortadan kaldırılan problem davranışlarını tekrardan gösterip göstermediğini belirlemek için iki, dört ve altıncı günlerde izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında, işlevsel iletişim öğretim oturumlarında gerçekleştirilen uygulamalarda herhangi bir değişiklik yapılmadan aynı oturumlar düzenlenmiştir. İzleme oturumları, işlevsel iletişim öğretim oturumlarının yapıldığı ortamda yapılmıştır. İzleme oturumlarında katılımcının uygulamadaki amaçların tümünü yerine getirdiğinde oturumun sonunda etkinliğe katılımı sözel olarak pekiştirilmiştir.

3.11. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, sosyal geçerlilik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

3.11.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada etkililik verileri, işlevsel iletişim öğretim sürecinin tümünde ve her üç ortam için videoya kaydedilerek toplanmıştır. Bu araştırmada OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin ortamlar arası çoklu yoklama modeliyle etkililiğinin saptanması amacıyla olay kaydı ve süre kaydı teknikleri kullanılmıştır. Davranışın oluşumuna dayalı kayıt tekniği olan olay kaydı, davranışın gerçekleştiği sırada gözlenerek kaydedilmesidir. Hem arttırılmak istenen davranışlar, hem de azaltılmak istenen davranışlar için olay kaydı tekniği kullanılabilir. Olay kaydı kullanılırken belirli bir gözlem süresi planlanır ve bu süre içinde davranış gerçekleştikçe

kayıt tutulur (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Olay kaydı tekniği çok sık tekrarlanmayan başlangıcı ve sona erişi birbirinden kolayca ayırt edilebilen ve uzun süre meydana gelmeyen davranışlar için kullanılır. Araştırmada, çocuğun dersle ilgilenme süresini belirlemek için elde edilen veriler süre kaydı formuna işlenmiştir. Bir gözlem oturumu sonucunda dersle ilgilenme davranışının süresi belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Bu araştırmada tüm işlevsel iletişim öğretim oturumları video kamera yöntemiyle kaydedilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Videolar araştırmacı tarafından izlenmiştir ve veri toplama formuna elde edilen veriler işlenmiştir. Bir gözlem oturumunun sonunda davranışın kaç kez gerçekleştiğine ilişkin tutulan kayıt toplanarak, o gözlem oturumu için toplam davranış sayısı belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir. Grafikte yatay eksen düzenlenen oturumların sayısını, dikey eksen ise katılımcının davranışlarının yüzdelerini göstermektedir.

3.11.2. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmada işlevsel iletişim öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin uygunluğunu belirlemek için sosyal geçerliliğe ilişkin aile ve özel eğitim öğretmenleri için iki farklı sosyal geçerlilik formu geliştirilmiştir (Ek 11 ve Ek 12). Katılımcının anne babasına yönelik oluşturulan soru formu kapalı ve açık uçlu sorulardan, alanda çalışan öğretmenlere yönelik soru formu ise açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Katılımcının ailesine verilmek üzere, katılımcının performanslarına ilişkin görüntülerin bulunduğu bir CD ve katılımcının ailesinin görüşlerini belirtmesi için geliştirilen soru formu aileye teslim edilmiştir. Katılımcının anne babasından CD'yi izledikten sonra soru formunu doldurmaları ve araştırmacıya geri teslim etmeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan öğretim sürecinin uygunluğu için öğretmenlere verilmek üzere araştırmanın özeti, soru formu ve katılımcının performansına ilişkin bir CD hazırlanıp, teslim edilmiştir. İlgili özel eğitim öğretmenlerinden özet okumaları, daha sonra CD'yi izlemeleri ile soru formunu doldurmaları ve doldurulan formları ise araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Sosyal geçerlilik formları katılımcının anne babası ve bir özel eğitim öğretmeni tarafından yanıtlanmıştır.

3.11.3. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma boyunca düzenlenen başlama düzeyi, işlevsel iletişim öğretim oturumları, toplu yoklama ve izleme oturumlarının en az %30’unda gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliğine ilişkin veriler toplanmıştır. Güvenirlik verileri Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans programına devam eden bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Katılımcının üç farklı ortama ilişkin video kayıtları tüm oturumlar için aynı kişi tarafından izlenmiştir.

3.11.4. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması

Gözlemciler arası güvenirlik verileri yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri “ İşlevsel İletişim Öğretim Sürecine İlişkin Yoklama ve İzleme Oturumları Veri Toplama Formu” ‘na (Ek 13), “ İşlevsel İletişim Becerilerin Öğretim Sürecine İlişkin Günlük Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu” ‘na (Ek 14) ve “ İşlevsel İletişim Becerilerin Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumları Veri Toplama Formu” ‘na (Ek 15) kaydedilmiştir.

Öğretim oturumlarında araştırmacı ve gözlemci her bir öğretim oturumunu problem davranışların sıklığı ve dersle ilgilenme davranışlarının süresi için incelenmiştir. Bir oturum önce problem davranışlar için izlenip forma kaydedilmiş daha sonra aynı oturum dersle ilgilenme süresi için izlenip veri toplama formuna kaydedilmiştir.

3.11.5. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması

Uygulama güvenirliği verileri, gözlemciler arası güvenirlik verileri gibi yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında toplanmıştır. Yoklama ve izleme oturumları için toplanan veriler “ İşlevsel İletişim Öğretim Sürecine İlişkin Yoklama ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” ‘na (Ek 13) kaydedilmiştir.

Öğretim uygulamaları için toplanan veriler ise “ İşlevsel İletişim Öğretim Sürecine İlişkin Öğretim Oturumları Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” ‘na (Ek 15) kaydedilmiştir.

Yoklama ve izleme oturumları her bir ortam için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Bu ortamlardaki araştırmacı davranışlarına ilişkin verileri yoklama ve izleme oturumları uygulama güvenirligi formuna yazılmıştır. Öğretim oturumları üç farklı ortamda gerçekleştirildiğinden uygulama güvenirligi verileri üç ayrı ortam için ayrı ayrı toplanmıştır. Araştırmacı aynı oturumdaki videoyu ilk önce problem davranışlar için izleyip uygulama güvenirligi formuna kaydetmiştir; daha sonra ise dersle ilgilenme davranışlarının süresi için uygulama güvenirligi verilerini kaydetmiştir.

İşlevsel iletişim öğretimi için yoklama ve izleme oturumlarında uygulama güvenirligi verileri toplanırken araştırmacının a) araç gereçleri hazırlama, b) ortam düzenlemesi yapma, c) ipucu sunma, d) yönerge sunma, e) katılımcının problem davranışlarını görmezden gelme, f) katılımcının etkinliğe katılımını pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır. Veriler, yoklama ve izleme oturumları uygulama güvenirligi veri toplama formuna kaydedilmiştir.

İşlevsel iletişim öğretimi için öğretim oturumlarında uygulama güvenirligi verileri toplanırken araştırmacının a) araç gereçleri hazırlama, b) ortam düzenlemesi yapma, c) ipucu sunma, d) yönerge sunma, f) katılımcının problem davranışlarını görmezden gelme, g) kontrol edici ipucu sunma, h) katılımcının etkinliğe katılımını pekiştirme davranışları dikkate alınmıştır. Veriler, öğretim oturumları uygulama güvenirligi veri toplama formuna kaydedilmiştir.

3.12. Verilerin Analizi

Bu bölümde işlevsel iletişim becerilerin öğretiminin problem davranışların azaltılmasındaki etkililik verileri, sosyal geçerlilik verileri ve güvenirlilik verilerinin analizine yer verilmiştir.

3.12.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırma sonunda edinilen veriler, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Deneyin bulgularının analiz edildiği grafikte yatay eksen oturum sayısını, düşey eksen ise bağımlı değişkenlere ilişkin problem davranışlardaki değişimi göstermektedir. Araştırmada yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modeline uygun olarak üç farklı ortam için elde edilen veriler tek bir grafik üzerinde gösterilmiştir. Üç ayrı problem davranışın yüzdeleri alınarak grafik üzerinde tek çizgide gösterilmiştir.. İşlevsel iletişim öğretim oturumları on dakikalık gözlem aralıkları şeklinde hesaplanmış olup, işlevsel iletişim beceri öğretim oturumlarına başlama ve bitiş süresinde her bir problem davranış (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) için ayrı bir olay kaydı formu düzenlenmiştir. Gözlemler her bir ortam (ev, sınıf ve spor salonu) için ayrı ayrı olacak şekilde değerlendirilmiştir. Katılımcının on beş dakikalık gözlem aralığında problem davranışları sergileme sıklığı grafiğe işlenmiş olup, toplam geçen süreyle bölünüp yüzdesi hesaplanmıştır. Tüm problem davranışalar (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) için bu süreç işlendikten sonra üç problem davranışın ortalama görülme sıklığı toplanıp yüzdesi hesaplanmıştır. Katılımcının gözlem süresince dersle ilgilenme davranışlarının süresi grafiğe işlenmiş olup, yüzdesi hesaplanmıştır.

3.12.2. Sosyal geçerlilik verilerinin analizi

Araştırmanın amacının, kazandırılmak istenen hedef davranışların öğretiminde kullanılan yöntemin uygunluğuna ve elde edilen bulguların önemine ilişkin katılımcının anne babasının ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından sosyal geçerlilik formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Sosyal geçerlilik soru formlarında elde edilen veriler niteliksel olarak analiz edilmiştir.

3.12.3. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada yansız atama yoluyla tüm oturumların en az %30'u seçilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi incelenmiştir.

3.12.4. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması, uygulamacı ve gözlemcinin topladığı veriler doğrultusunda “ Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) $\times$ 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Araştırmada her bir ortam için yoklamalar ve izleme oturumlarında elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.1. Elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik verileri formu

Beceri	Uygulama	B.D.	Öğretim	T.Y.	İzleme
Dersle					
İlgilenme	Video	100	100	100	100
Davranışları					
Problem					
Davranış	Video	100	100	90	100

Anahtar: B.D.: Başlama Düzeyi Yoklama

T.Y.: Toplu Yoklama

3.12.5. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmanın uygulama güvenilirliği, gözlemcinin topladığı veriler doğrultusunda (Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) $\times$ 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2006). Elde edilen uygulama güvenilirliği verileri aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.2 Elde edilen uygulama güvenilirliği verileri formu

Beceri	Uygulama	B.D.	Öğretim	T.Y.	İzleme
Araç-gereçleri hazırlama	Video	100	88	100	100
İpucu sunma	Video	100	100	100	100
Yönerge sunma	Video	100	100	90	100
Problem davranışlara doğru müdahale etme	Video	100	100	100	100

Anahtar: B.D.: Başlama Düzeyi Yoklama

T.Y.: Toplu Yoklama

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinin artırılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiğini inceleyen araştırmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, işlevsel değerlendirme bulguları, işlevsel iletişim öğretimin etkililik, izleme ve sosyal geçerlilik bulguları olarak incelenmiştir.

4.1. İşlevsel Değerlendirme Süreci Bulguları

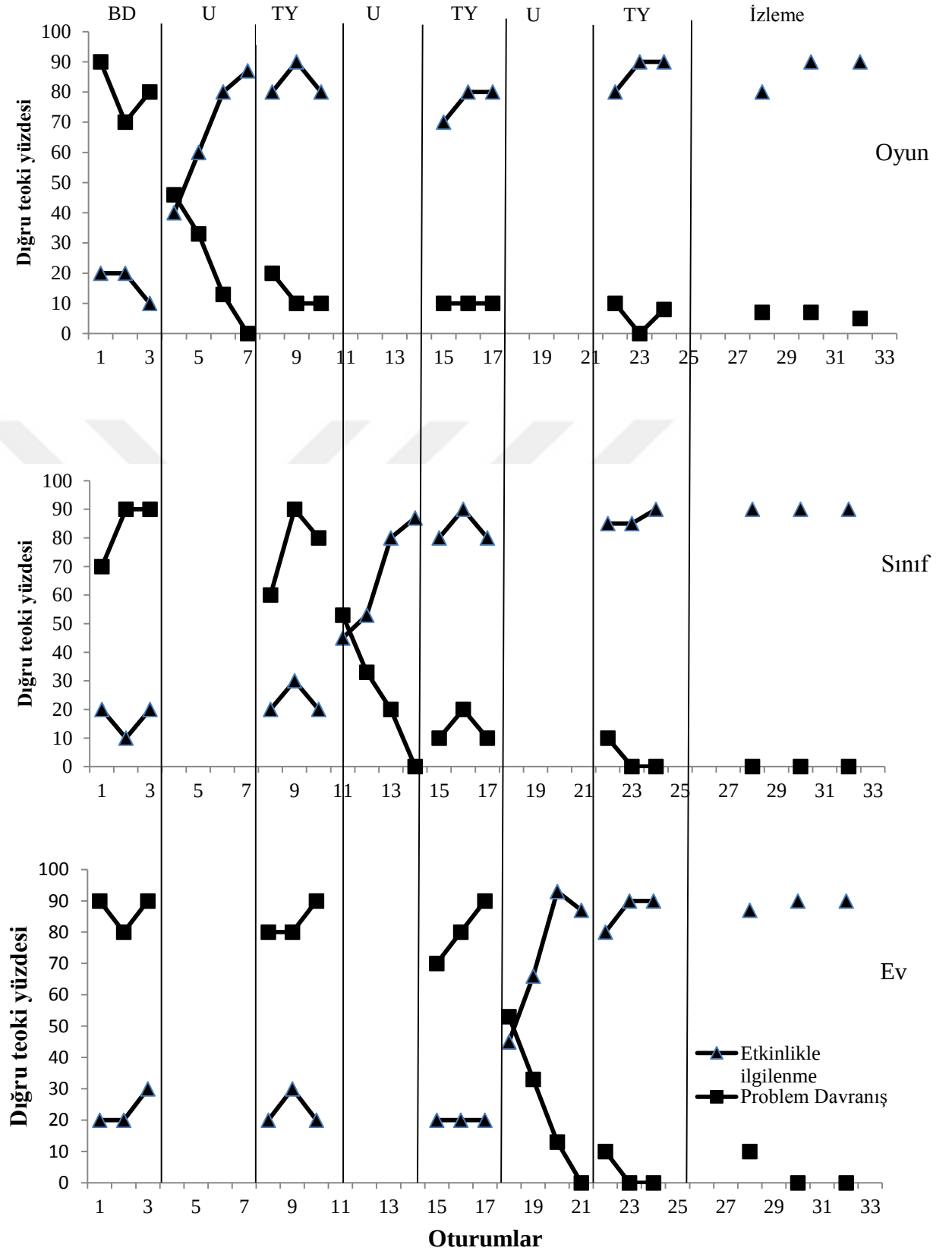
Araştırmanın bu bölümünde, OSB olan çocuğun problem davranışlarının işlevsel değerlendirme sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İşlevsel değerlendirme süreci; çocuğun öğretmeni ve annesi ile yapılan görüşmeler, birebir yapılan gözlemler ve elde edilen bilgilerin değerlendirmesinden oluşmaktadır. Öğretmen ve anne görüşmeleri sonunda, Umut, nesne elde etmek istediğinde eşyaları fırlatma ile kendisine herhangi bir zor görev verildiğinde ya da sorumlulukla karşılaşacağını anladığı anda vurma ve ısırma şeklinde meydana gelen problem davranışları olduğu belirlenmiştir. Bu problem davranışların istediği nesneyi elde edemediğinde ve yapmak istemediği görevler kendisine verildiğinde çok görüldüğü; istediği nesneyi elde ettiğinde, kendisine verilen görevden uzaklaştığında ise bu davranışlarda azalma olduğu tespit edilmiştir. Umut'un öğretmeni ve annesi daha önce Umut'un problem davranışlarına yönelik herhangi bir müdahale programının uygulanmadığını belirtmişlerdir.

Çocuğun sınıfında, oyun odasında ve evinde yapılan doğrudan gözlemlerde Umut'un nesne elde etmek için eşyaları fırlatma davranışı ile zor görevden kaçmak için vurma ve ısırma davranışlarını sergilediği görülmüştür. Problem davranışların

işlevlerinin nesne elde etmek ve zor görevden kaçmak olduğuna ilişkin bir hipotez geliştirilmiştir.

4.2. OSB Olan Bir Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Davranışlarının Süresinin Arttırılmasında İşlevsel İletişim Öğretimin Etkililiğine Yönelik Bulgular

OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular şekil 4.1 de yer almaktadır. Bu grafikte başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında problem davranışlarının ve dersle ilgilenme davranışlarının gözlemlendiği gözlem aralıklarının yüzdesi sunulmuştur. Grafik üzerinde yatay eksen gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda çocuğun sergilediği tepki yüzdeleri göstermektedir. Şekil 4.1 grafiğinde elde edilen veriler, başlama düzeyi, yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere dört evrede incelenmiştir. Çocuğun toplu yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden yoklama verileri; çocuğun günlük yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden uygulama verileri ile öğretim bittikten 2, 4 ve 6 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında çocuğun sergilediği tepkilerden izleme oturumları verileri alınmıştır.



Şekil 4.1. Umut'un problem davranışları (eşyaları fırlatma, vurma ve ısırma) ve dersle ilgilenme davranışlarının süresine yönelik başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumları

Üç ayrı ortamda gerçekleştirilen uygulamada, grafiğin görsel analizinde işlevsel iletişim öğretimin uygulandığı otumlarda çocuğun daha az problem davranış sergilediği ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinin daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Umut'un oyun odasında başlama düzeyi verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %80 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %16.66 olarak görülmüştür. Sınıf ortamında başlama düzeyi verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %83.33 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %15 olarak görülmüştür. Umut'un ev ortamında başlama düzeyi verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %90 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %17 olarak görülmüştür. Üç ayrı ortamda başlama düzeyi verileri üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edildikten sonra 1. Ortam olan oyun odasında uygulama yapılmıştır.

Umut'un oyun odasında işlevsel iletişim öğretiminin gerçekleştiği uygulama evresinde, problem davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %23 iken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %66 olarak görülmüştür. Umut 1. Uygulama ortamında üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilinceye kadar, üç ayrı ortam için toplu yoklama verisi alınmıştır.

Umut'un oyun odasında birinci toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %13.33 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %83 olarak görülmüştür. Sınıf ortamında birinci toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %76.66 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %16 olarak görülmüştür. Umut'un ev ortamında birinci toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %83.33 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %16 olarak

görülmüştür. Üç ayrı ortamda toplu yoklama verileri alındıktan sonra 2. Ortam olan sınıf ortamında uygulama yapılmıştır.

Umut'un sınıf ortamında işlevsel iletişim öğretimin gerçekleştiği uygulama evresinde ise, problem davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %26.5 iken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %66.25 olarak görülmüştür. Umut 2. Uygulama ortamında üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilinceye kadar üç ayrı ortam için toplu yoklama verisi alınmıştır.

Umut'un oyun odasında ikinci toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %10 düzeyindeyken; e dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %76 olarak görülmüştür. Sınıf ortamında ikinci toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %13.33 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %83 olarak görülmüştür. Umut'un ev ortamında ikinci toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %80 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %20 olarak görülmüştür. Üç ayrı ortamda toplu yoklama verileri alındıktan sonra 3. Ortam olan ev ortamında uygulamaya yapılmıştır.

Umut'un ev ortamında işlevsel iletişim öğretiminin gerçekleştiği uygulama evresinde, problem davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %24.75 iken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %72 olarak görülmüştür. Umut 3. uygulama ortamında üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edilinceye kadar üç ayrı ortam için toplu yoklama verisi alınmıştır.

Umut'un oyun odasında üçüncü toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %6 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması

%86.66 olarak görülmüştür. Sınıf ortamında üçüncü toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %0 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %90 olarak görülmüştür. Umut'un ev ortamında üçüncü toplu yoklama verilerinde, problem davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %3.3 düzeyindeyken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %90 olarak görülmüştür. Üç ayrı ortamda toplu yoklama verileri alındıktan sonra üç ortam için izleme verileri alınmıştır.

4.3. OSB Olan Bir Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Davranışlarının Süresinin Arttırılmasında İşlevsel İletişim Öğretiminin Etkililiğine İlişkin İzleme Bulguları

OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimiyle gerçekleştirilmesinde yürütülen uygulamanın, öğretim bittikten sonra da sürdürülüp sürdürülmediğinin belirlenmesi için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları, Umut'un son öğretim oturumunun tamamlanmasının ardından 2, 4 ve 6 gün sonra gerçekleştirilmiştir. Her izleme oturumunda her ortamda (oyun, sınıf, ev) bir denemeye yer verilmiştir. İzleme oturumlarındaki verilerde, Umut'un oyun odasında izleme evresinde, problem davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %6.3 iken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %86.66 olarak görülmüştür. Sınıf ortamında izleme evresinde, problem davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %0 iken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %90 olarak görülmüştür. Ev ortamında izleme evresinde, problem davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %3.3 iken; dersle ilgilenme davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %89 olarak görülmüştür. İzleme oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretim sonra erdikten 2, 4 ve 6 gün sonra kazanımların Umut tarafından gerçekleştiği görülmüştür.

4.4. OSB Olan Bir Çocuğun Problem Davranışlarının Azaltılmasında Ve Dersle İlgilenme Davranışlarının Süresinin Arttırılmasında İşlevsel İletişim Öğretimin Etkililiğine İlişkin Sosyal Geçerlilik Bulguları

Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması amacıyla Umut'un ailesine verilmek üzere başlama düzeyi verilerinden ve becerilerin kazanıldığını gösteren oturumlardan oluşan video görüntülerinin içinde bulunduğu bir CD hazırlanmıştır. Ailenin araştırma hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla sekiz kapalı uçlu ve dört tane açık uçlu sorudan oluşan "Sosyal Geçerlik Formu" (Ek 11) hazırlanmıştır.

Aile, kendilerine sorulan " Sizce çalışmanın başından sonuna kadar, araştırmacı sözleşmede belirtilen sorumluluklarını yerine getirmiş midir?" , "Araştırma süresince çalışma koşullarını, ortam, araç ve gereci uygun buldunuz mu?" , "Çocuğunuzla çalışılan problem davranışların öncelikli olduğunu düşünüyor musunuz?" , "Ayrımlı pekiştirmenin kullanışlı (pratik, uygulanabilir) bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?" , "İşlevsel iletişim öğretimiyle problem davranışların ortadan kaldırıldığını düşünüyor musunuz?" , "İşlevsel iletişim becerini ve ayrımlı pekiştirmeyi kullanarak farklı akademik becerileri öğretmeyi düşünür müsünüz?", "Sizce kullanılan yöntem ile katılımcının problem davranışları kısa sürede söndürmüş müdür?", "Çocuğunuzun öğrenmiş olduğu işlevsel iletişim becerilerini derslerinde sergilediğini gözlemlediniz mi?" sorularına evet yanıtını vermiştir.

Aileye sorulan "Siz de bu yöntemi uygulayıp evde kullanmak ister misiniz?" sorusuna çocuğun ailesi, evet işlevselliği olan bir yöntem cevabını vermişlerdir. Aileye sorulan "Problem davranışların söndürülmesinin işlevsel iletişim öğretimiyle gerçekleştirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?" sorusuna çocuğun ailesi, çocuğumuz hem öğreniyor, hem de problem davranışların sönmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Aileye sorulan "Çocuğunuzun problem davranışlarının uyguladığımız yöntemle değiştiğini düşünüyor musunuz?" sorusuna çocuğun ailesi, "evet problem davranışlar

ortadan kalktı” cevabını vermişler. Aileye sorulan “Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusuna çocuğun ailesi, “uygulama çok güzel, bu uygulamayla çok güzel sonuçlar alındı, bu uygulamanın çocuğun hayatının her alanına yayılması, çocuk ve kendileri açısından daha iyi olacağını düşündüklerini” belirtmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları, OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında/ortadan kaldırılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkili olduğunu, son öğretim oturumu bittikten sonra edinilen becerilerin kalıcı olduğu göstermektedir.



V. BÖLÜM

5.Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, uygulamaya yönelik tartışma ve uygulama ile ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada, OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkili olup olmadığı, etkili olursa kazanımların uygulama sona erdikten iki, dört ve altı gün sonra korunup korunmadıkları ve araştırmanın sosyal geçerliliği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularında; a) OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının ortadan kaldırılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkili olduğu, b) çocuğun edindiği kazanımları iki, dört ve altı gün sonra koruyabildiği ve d) Sosyal geçerlilik bulgularıyla da araştırmaya katılan çocuğun ailesinin ve özel eğitim alanında çalışan uzmanların OSB olan bir çocuğun problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkililiği hakkındaki görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

OSB olan çocuğun problem davranışları ve bu problem davranışları sürdüren değişkenler belirlenerek hazırlanan işlevsel iletişim öğretimi uygulamaları esnasında, işlevsel iletişim becerilerin ve etkinliklerin, OSB olan çocuğun dikkatini çektiği ve çocuğun bu iletişim becerileri ile etkinlikleri tercih ettiği görülmüştür. Carr ve Carlson (1993) problem davranışların işlevlerini belirlemek için deneysel–betimsel tekniklerin

aynı anda kullanılmasının daha doğru olacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle araştırmada işlevsel değerlendirmeler sonucunda edinilen betimsel bulgular tamamlanmıştır. İşlevsel değerlendirme sürecinde, doğrudan gözlemler ve öğretmen, aile görüşmelerinden elde edilen bulgular kullanılmıştır. İşlevsel değerlendirme sonucunda elde edilen bulgulara göre; Umut'un problem davranışlarının işlevlerinin zor görevden kaçmak, dikkat elde etmek ve nesne elde etmek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada çocuğun problem davranışlarıyla benzer işlevi olan becerilerin seçilmesi ve çocuğun bu becerilere ilgi göstermesi, OSB olan çocukların problem davranışlar sergiledikleri (Durand, 1999) göz önüne alındığında işlevsel değerlendirmenin, işlevsel iletişim öğretimine olan katkısını göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, problem davranışların sürdürülmesindeki değişkenlerin belirlendiği (Durand, 1999) çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmada, hem okul hem de toplum içinde OSB olan 5 çocukta sergilenen problem davranışlarının azaltılması amacıyla işlevsel iletişim öğretimin (FCT) etkililiği incelenmiştir. Durand'ın yürüttüğü bu çalışmada beş ayrı çocuğun problem davranışları belirlenmiş ve bu problem davranışların işlevlerinin zor görevden kaçmak, nesne elde etmek ile dikkat çekmek olduğu saptanmıştır. Problem davranışın işlevsel değerlendirmesinin ardından, çocuklara okulda davranışlarını sürdürmelerine yol açtığı düşünülen nesne ve faaliyetleri istemek için alternatif iletişim becerileri öğretilmiştir. Okulda kaçma/kaçınma problem davranışları ortadan kalkan çocuklarda etkinlikleri tamamlama ve etkinliklerle ilgilenme sürelerinde artış gözlenmiştir.

Bulgular, Hagopian ve diğerlerinin (2005) yaptığı çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Hagopian ve diğerleri (2005) bu araştırmayı, OSB tanısı almış üç çocuk üzerinde gerçekleştirmişler. Çocukların problem davranışları saldırganlık, kendine zarar verme ve yıkıcı/bozucu davranışlar (etrafı dağıtma, eşyaları fırlatma) olarak tespit etmişlerdir. İşlevsel değerlendirme sonucunda bu davranışların işlevleri dikkat elde etme ve etkinlik elde etme olarak tespit edilmiştir. Problem davranışların alternatifi olarak “konuşmak istiyorum” resimli kartını vermek olarak belirlemişler. Çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırmak için işlevsel iletişim öğretim uygulamalarını kullanmışlar. Bu araştırmada, işlevsel iletişim öğretimin uygulandığı öğretim

oturumlarında problem davranışların görülme sıklığında seyrekleşme kaydetmişlerdir. Problem davranışları seyrekleşen çocukların dersle ilgilenme sürelerinde artış olduğu görülmüştür.

Fisher ve diğerleri (1998), çocukların yaptığı bir etkinliğin devamlılığını bölen zor bir görev nedeniyle problem davranış sergilediklerini ifade etmiştir. Fisher ve diğerleri (1998), çocukların etkinlikler esnasında problem davranış sergilemeleri, etkinliklerin kesilmesine ve dersle ilgilenme sürelerinin az olmasına neden olduğunu ifade etmişler. Benzer bir durum bu çalışmanın katılımcısı Umut içinde geçerlidir. Umut herhangi bir anda yaptığı eylemin gidişatını bozan zor bir görev kendisine verildiğinde problem davranış sergilediği görülmüştür. Umut'un problem davranış sergilemesi etkinliklerin yarıda kesilmesine veya tamamlanmamasına neden olmaktadır. Umut'un problem davranışlarının işlevlerine bakıldığında nesne elde etmek, zor görevden kaçmak ve dikkat elde etmek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak Umut'un problem davranışlarının birden çok işlevi olduğunu göstermektedir.

Bulgular, üç farklı ortamda gerçekleştirilen işlevsel iletişim öğretiminin problem davranışların görülme sıklığını azalttığını göstermektedir. Umut'un problem davranışları, işlevsel iletişim öğretiminin yer aldığı oturumlarda, başlangıç düzeyi oturumlarına göre daha az meydana geldiği saptanıp, iletişim davranışlarının ise daha fazla olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak problem davranışların sürmesindeki değişkenlerin yerine işlevsel iletişim becerilerin öğretilmesinin, problem davranışları ortadan kaldırdığı söylenebilir. Uygulamada çocuğun iletişim davranışları sözel olarak pekiştirilirken, problem davranışları pekiştirilmemiştir. Çocuk geçmişte problem davranışların işlevlerini ödül olarak almış olup, zor görevden kaçmış, nesne elde etmiş ve dikkat çekebilmiştir. Umut uygulama esnasında benzer davranışlar sergileyip aynı sonuçları alamadığı için problem davranışları ilk başlarda sık aralıklarla yapmıştır. Uygulamanın ilerleyen aşamalarında benzer sonuçlar alamayınca çocuğun iletişim davranışlarını daha sık kullandığı tespit etmiştir. Bununla birlikte problem davranışlar giderek azalırken, işlevsel iletişim becerilerin kullanıldığı davranışlarda (örneğin, çocuğun mola vermek istediğinde koltuk resimli karta dokunması, yemek

yemek istediğinde resimli karta dokunması ya da bilgisayarla oynamak istediğinde tablet resimli karta dokunması gibi) artma saptanmıştır.

Araştırmanın etkililik bulguları, problem davranışların söndürülmesinde işlevsel iletişim öğretimin etkilerini inceleyen daha önce yapılmış olan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Braithwaite ve Richdale, (2000) tarafından yapılan çalışmada OSB olan bir erkek çocuğun problem davranışlarının işlevsel olarak denk alternatif iletişim becerileriyle ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Braithwaite ve Richdale, (2000) alternatif iletişim becerilerin öğretilmesiyle, kendine vurma ve başkasına vurma şeklinde ortaya çıkan saldırgan davranışların ortadan kalktığını tespit etmişlerdir.

Worsdell, ve diğerleri (2000) yaptıkları araştırmada, sönme tekniğine yer vermeden işlevsel iletişim öğretimi kullanımının problem davranışları azaltma üzerindeki etkilerini incelenmişlerdir. Beş çocuğun kendine zarar verme davranışı (kendini yaralama) ve saldırganlık (etrafındaki kişilere vurma) davranışlarını işlevsel iletişim öğretimiyle azaltmayı hedeflemişlerdir. Bulgular, bu araştırmanın bulgularına benzer bir şekilde işlevsel iletişim öğretimiyle çocukların problem davranış sergilemelerinin oranının düşüp, alternatif iletişim becerilerini kullanma sıklığının arttığını göstermiştir.

Erbaş (2001) gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyle birlikte ve sönme olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin karşılaştırılması için yaptığı araştırmada, işlevsel iletişim öğretimi ile sönme uygulamasının problem davranışları azaltıp, iletişim davranışlarını arttırmada oldukça güçlü bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir.

Literatüre bakıldığında bu araştırma problem davranışların ortadan kaldırılmasında ve dersle ilgilenme sürelerinin artırılmasında işlevsel iletişim öğretimin etkilerini inceleyen çalışmalarla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgu problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin kullanıldığı (Braithwaite ve Richdale, 2000; Brown ve diğerleri 2000; Carr ve Durand, 1985; Davis ve diğerleri 2009; Derby ve diğerleri 1997; Durand, 1999; Durand ve Carr,1991; Durand ve Carr,

1992; Fisher ve diğerleri 2004; Hagopian ve diğerleri 2005; Hagopian, Wilson, ve Wilder, 2001; Hanley ve diğerleri 1997; Harding ve diğerleri 2009; Mildon, Moore ve Dixon, 2004; Kim ve Utley, 2007; Kuhn, Chirighin ve Zelenka, 2010; Peck-Peterson ve diğerleri 2005; O'Neill ve Sweetland-Baker, 2001; Richman, Wacker, ve Winborn, 2001; Volkert, Lerman, Call ve Trosclair-Lasserre, 2009; Wacker, ve diğerleri 1990; Winborn ve diğerleri 2002; Worsdell ve diğerleri 2000; Winborn-Kemmerer ve diğerleri 2009;) araştırmalar ile benzer etkililik bulgularına ulaşılmasından dolayı tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında ve dersle ilgilenme davranışlarının sürelerinin artmasında işlevsel iletişim öğretimin oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bu öğretim tekniğinin kullanımının arttırılmasıyla çocukların problem davranışlarının söndürülmesi, dersle ilgilenme davranışlarının sürelerinin arttırılması ve iletişim davranışlarının kullanılması desteklenebilir. Literatürde problem davranışların azaltılmasında/ortadan kaldırılmasında işlevsel iletişim öğretimin kullanıldığı az sayıda araştırma olması özelliği ile bu araştırmanın alan yazına katkı sağladığı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma sonunda uygulamaya yönelik öneriler ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1.Özel eğitim öğretmenleri OSB ve diğer gelişimsel yetersizliği olan çocukların problem davranışlarını azaltmada işlevsel değerlendirme süreçlerini kullanabilirler.

2.Özel eğitim öğretmenleri OSB olan çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırmada iletişim kartlarını kullanarak işlevsel iletişim öğretim yöntemini kullanabilirler.

3.Öğretmenler, çocukların dersle ilgilenme davranışlarının sürelerini arttırmada işlevsel iletişim öğretimini kullanabilirler.

4. Araştırmacıların problem davranışları değiştirmek üzere ele alacakları yöntem ve tekniklerin doğru seçilmesi için problem davranışların işlevsel analizini yapmaları önerilmektedir.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırmanın bulgularından hareketle, bundan sonraki benzer araştırmaların konuşma becerisi olmayan katılımcılarla yürütülmesi önerilebilir.

2. İşlevsel iletişim öğretimin tek katılımcı ve üç farklı ortamda yürütüldüğü bu araştırma bulgularının birden fazla katılımcıyla aynı ortamda sınanması önerilebilir.

3. İşlevsel iletişim öğretimin, sadece problem davranışların ortadan kaldırılması için değil, yeni ya da var olan iletişim davranışlarının arttırılmasına yönelik araştırmalar önerilebilir.

4. Araştırmada mola kartı kullanılarak öğretilen iletişim becerilerin, ses kayıt cihazı kullanılarak öğretiminin etkililiğine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Altunel, M. (2007). *Otistik özellik gösteren öğrencilere soru cevaplama becerilerinin öğretiminde küçük grup düzenlemesi ile sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V*. American Psychiatric Pub.
- Aydın, A. (2008). *Otizmde ilk adım*. İstanbul. Epsilon yayıncılık.
- Birkan, B. (2009). Otizmi olan çocuklar ve eğitimi. G. Akçamete, (Ed.), *genel öğretim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (503-520). Ankara : Kök Yayıncılık
- Brown, K. A. (1998). "Evaluating the effects of functional communication training based on brief funtional analyses of aberrant behavior." Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa.
- 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 BehaviorAnalysis*, 33(1), 53-71.
- Braithwaite, K. L., & Richdale, A. L. (2000) Functional communication training to replace challenging behaviors across two behavioral outcomes. *Behavioral Intervention*, 15, 21-36.
- Carr, E. G. ve Carlson, R. M. (1993). "Reduction of severe behavior problems in the community using a multicomponent treatment approach." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 157-172.
- Carr, E. G. & Durand , M. V. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 189 111-126. No:
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., ve Smith, C. S. *Communication-Based Intervention for Problem Behavior: A User's Guide for Producing Positive Change*. Baltimore: Paul H. Brookes, 994.
- Cavkaytar, A. (Ed), (2015). *Otizm Spektrum Bozukluğu* (1. Baskı). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Grafik-Ofset Matbaacılık.

- Clifford, S., Young, R., ve Williamson. P. (2007). Assessing the early characteristics of autistic disorder using video analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37(2) 301-313
- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (1996). *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings. (Fourth Edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44, 701-715.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Dawson G, Webb SJ, Wijsman E, Schellenberg G, Estes A, Munson J. (2004). Neurocognitive and electrophysiological evidence of altered face processing in parents of children with autism: implications for a model of abnormal development of social brain circuitry in autism. *Dev Psychopathol*. 17:679-697.
- Davis, T. N., O'Reilly, M. F., Kang, S., Rispoli, M., Lang, R. B., Machalicek, W., Chan, J. M., Lancioni, G., & Sigafoos, J. (2009). Impact of pre-session access to toys maintaining challenging behavior on functional communication training: A single case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21, 515-521.
- Demir, Ş. (2017). Öncüllere Dayalı Uygulamalar. D. Erbaş, Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* (401-438). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Derby, K. M., Wacker, D. P., Berg, W., DeRaad, A., Ulrich, S., Asmus, J., Harding, J., Prouty, A., Laffey, P., & Stoner, E. A. (1997). The long-term effects of functional communication training in home settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 507-531.
- Diken, İ.H. ve Bakkaloğlu, H. (Eds). (2016). *Zihinsel Yetersizliği Ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durand, V. M. (1990). *Severe Behavior Problems: A Functional Communication Approach*. New York: Guilford Publications, Inc.,
- Durand, V. M. (1999). Functional communication training using assistive devices: Recruiting natural communities of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 247-267.

- 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., & Carr, E. G. (1992). An analysis of maintenance following functional communication training. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 25, 777-794.
- Duran, V. M. (1999). Functional communication training using assistive devices: recruiting natural communities of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 247-267.
- Dunlop, G. ve Carr, E. G. (2009). *Positive behavior support and developmental disabilities: A summary and analysis of research..* Odom, S.L. Horner, R.H. Snell, M. E. ve Blacher, B. J. (Edt.). Handbook of developmental disabilities, NY: The Guilford Press.
- Donnellan, A M (1995). *Exceptional Lives & Special Education in Today's Schools* Columbus Merrill.
- Ege, P. (2006). *Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi: 7 (2) 1-23
- Eliçin, Ö. (2011). *Otizmi olan çocuklara duyguları ayırt etme becerisi kazandırmada replik silikleştirme ile yapılan öğretimin etkililiği.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbaş, D. (2001) *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönmeyeyle birlikte ve sönmeye olmaksızın uygulanmasının etkililiklerinin karşılaştırılması.* Yayınlamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erbaş, D. (2017). Problem Davranışların İşlevlerini Belirleme. D. Erbaş, Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* (401-438). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Fisher, W. W., Adelinis, J. D., Thompson, R. H., Worsdell, A. S. & Zarcone, J. R. (1998). "Functional analysis and treatment of destructive behavior maintained by termination of "don't" (and symmetrical "do") requests." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31, 339-356.
- Fisher, W. W., Adelinis, J. D., Volkert, V. M., Keeney, K. M., Neidert, P. L., & Hovanetz, A. (2004). Assessing preferences for positive and negative

- reinforcement during treatment of destructive behavior with functional communication training. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 153-168.
- Girli, A. (2004). *Otistik çocuklar ve aileleri* (1. Baskı). İzmir: Işık Özel Eğitim Yayınları.
- Güven, D. ve Diken, İ. H. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2014, 15(1) 19-38
- Hagopian, Wilson ve Wilder (2001). Assessment and treatment of problem behavior maintained by escape from attention and access to tangible items. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(2), 229-232.
- Hagopian, L. P., Contrucci Kuhn, S. A., Long, E. S., & Rush, K. S. (2005). Schedule thinning following communication training: Using competing stimuli to enhance tolerance to decrements in reinforcer density. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(2), 177-193.
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., Winborn-Kemmerer, L., & Lee, J. F. (2009). Evaluation of choice allocation between positive and negative reinforcement during functional communication training with young children. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 21, 443-456.
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., Winborn-Kemmerer, L., Lee, J. F., & Ibrahimovic, M. (2009). Analysis of multiple manding topographies during functional communication training. *Education and Treatment of Children*, 32(1), 21-36.
- Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hobson, R.P. (1989). *Beyond cognition: A theory of autism*. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (pp.22-48). New York: Guilford.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26, 179-187.
- Ingersoll, B. ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism*. New York: The Guilford Press.

- Kadak, M. T., Demir, T., ve Doğangün, B. (2013). Otizmde yüz ve duygusal yüz ifadelerini tanıma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*. 5(1):15-29
- Kelley, M., Lerman, D., & Van Camp, C. (2002). The effects of competing reinforcement schedules on the acquisition of functional communication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 59–63.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (17-26)*. Ankara. Vize Yayıncılık
- Kırcaali-İftar, G.ve Odluyrut, S. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere İletişim Becerilerin Kazandırılması. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (17-26)*. Ankara. Vize Yayıncılık
- Kim J. M. & Utley C. A. (2007). A review of communication intervention research for young children with autism spectrum disorder. *Journal On Developmental Disabilities*, 23-46.
- Kuhn, D. E., Chirighin, A. E.,& Zelenka, K. (2010). Discriminated functional communication: A procedural extension of functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(2), 249-264.
- Kunt. S. (2010). *Otizm el rehberi*. İstanbul. Sistem yayıncılık.
- Kurt, O. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar Ve Eğitimleri (83-118)*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kurt, O. (2012). Davranış Arttırma Ve Azaltma Yöntemleri. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Eğitim Ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar (41-69)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Korkmaz, B. (2005). *Yağmur Çocuklar*. İstanbul: 8. Gün.
- Mildon, R. L., Moore, D. W., Dixon, R. S. (2004). Combining noncontingent escape and functional communication training as a treatment for negatively reinforced disruptive behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*. V. 6, No 2 pages 92–102

- Mundy, P., Gwaltney, M., Henderson, H. (2010). Self-referenced processing and neurodevelopment in autism: Perspectives from joint attention research. *Autism. The International Journal of Research and Practice*, 14(5), 408-429
- National Research Council (2001). Education of children with autism. Committee on Educational Interventions for Children With Autism, C. Lord & J.P. McGee (Edt), *Division of Behavioral and Social Sciences and Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- NPDC (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders) (2014).
- Odom, S., Cooley-Klinenberg, L., Rogers, S., ve Hatton, D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Preventing School Failure*, 54, 275-282.
- Odom, S. L., ve Connie, W. (2015). Connecting the dots: Supporting students with Autism Spektrum Disorder. *American Edicator*, 39 (2), 12-19.
- Odom, S. L., Cox, A. W., ve Brock, M. E. (2013). Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79(2), 233-251.
- Olçay-Gül, S. ve Tekin-İftar, E. (2012). Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireyler için sosyal öykülerin kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 13(2), 1-20
- O'Neill R. E., ve Sweetland-Baker, M. (2001). Brief Report: An Assessment of Stimulus Generalization and Contingency Effects in Functional Communication Training with Two Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 31, No:2.
- Özdemir, O. (2014). *Otizm Daranış Kontrol Listesi Türkçe Versiyonu Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peck-Peterson, S. M., Caniglia, C., Jo Royster, A., Macfarlane, E., Plowman, K., Jo Baird, S., & Wu, N. (2005). Blending functional communication training and choice making to improve task engagement and decrease problem behaviour. *Educational Psychology*, 25(2), 257-274.

- Richman, D. M., Wacker, D. P., & Winborn, L. (2001). Response efficiency during functional communication training: effects of effort on response allocation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34, 73-76.
- Rutter, M. ve Lord, C. (1987). *Language disorders associated with psychiatric disturbance*. W. Yule, ve M. Rutter. *Language Development and Disorders*. Oxford: MacKeith Press, ss. 206-233.
- Sazak-Pınar, E. (2017). Sonuçlara Dayalı Uygulamalar. D. Erbaş, Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* (401-438). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Sazak-Pınar, E. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin Engelli Birey İçin Hazırlanan Akran Aracılı Sosyal Beceri Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 4(2) 13-30.
- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman, (Ed), *Özel Eğitime giriş içinde* (291-312). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Problem Davranışlarının Azaltılması. Tekin-İftar, E. (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (183--236). Ankara. Vize Yayıncılık
- Sönmez, M. ve Diken İ. H.(2010). Problem davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği: betimsel ve meta-analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*:11(1) 1-16
- Sönmez, M. ve Vuran, S. (2008). Sosyal Geçerlik Kavramı ve Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yürütülen Lisansüstü Tezlerde Sosyal Geçerliğin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. No:9(1)55-65
- Strain, P.S., Wilson, K., ve Dunlop, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36, 1 60-171
- Tarbox, R. S. F., Wallace, M.D. ve Williams, L., (2003). Assesment and treatment of elopement: A replication and extension. *Journal of Aplied Behavior Analysis*, 36(2), 239-244.
- Töret, G. ve Acarlar, F.(2011). Otizimli, Down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1461-1478

- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., ve Özkubat, U. (2014). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-44.
- Volkert, V. M., Lerman, D. C., Call, N. A., ve Trosclair-Lasserre, N. (2009). An evaluation of resurgence during treatment with functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 145-160.
- 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. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 417- 429.
- Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, TX:Pro-Ed.
- Winborn, L., Wacker, D. P., Richman, D. M., Asmus, J., & Geier, D. (2002). Assessment of mand selection for functional communication training packages. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35, 295-298.
- Winborn-Kemmerer, L., Ringdahl, J. E., Wacker, D. P., & Kitsukawa, K. (2009). A demonstration of individual preference for novel mands during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 185-189.
- Worsdell, A. S., Iwata, B. A., Hanley, G. P., Thompson, R. H., & Woo Kang, S. (2000). Effects of continuous and intermittent reinforcement for problem behavior during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis* 33(2), 167-179.
- Vural, İ. (2007), *SOS Otizm ve İletişim Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. İstanbul. Evrim Yayınevi.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Hedef Davranışları Kaydetme ve Güvenirlilik. D. Erbaş, Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* (401-438). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Yücesoy Özkan, Ş., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö. (2014) . *Otizm Spektrum Bozukluğu Aile Bilgilendirme Rehberi*. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı

EKLER

Ek 1. İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracı

İşlevsel Değerlendirme Tarama Aracı		
Çocuk:	Tarih:	
Bilgi Veren:	Görüşmeyi Yapan:	
A) Bilgi Veren Kişi – Çocuk İlişkisi: 1. Çocukla ilişkiniz: ☐ Anne – Baba ☐ Öğretmen ☐ Terapist ☐ Yardımcı Öğretmen ☐ Bakıcı ☐ Diğer 2. Çocuğu ne kadar uzun zamandır tanıyorsunuz? yıl ay 3. Çocukla her gün iletişim kuruyor musunuz? () ever () hayır 4. Çocukla hangi ortamlarda beraber oluyorsunuz? ☐ yemek saatleri ☐ akademik beceri öğretimi ☐ boş vakit etkinlikleri ☐ işte/iş eğitimi ☐ öz bakım ☐ diğer B) Problem Davranış Hakkında Çocuğun problem davranışını işaretleyin ve tanımlayın. ☐ saldırgan ☐ yinelenen		

() eşyaya zarar veren () kendine zarar veren () ortamı bozucu davranış sıklığı () saat () gün () hafta	Evet	Hayır	UD
1. Davranış, genellikle yetişkin bir başkası ile ilgilenirken ya da davranışı görmediği zaman mı ortaya çıkıyor? 2. Çocuk davranışı genellikle istediği bir etkinlik, yiyecek verilmediği ya da istediği şey ortamdan uzaklaştırıldığı zaman mı ortaya çıkıyor? 3. Davranış sergilendiği zaman, siz ya da bakan kişi genellikle çocuğu sakinleştirmeye çalışıyor ya da istediği etkinlikleri yapması için çalışıyor musunuz? 4. Çocuk çok dikkat çektiği ya da istediği şeylere ulaşması mümkün olduğu zamanlarda genellikle sakin oluyor mu? 5. Çocuk grup etkinliklerine katılması ya da bir görev yapması istendiğinde buna direniyor mu? 6. Çocuk grup etkinliklerine katılması ya da bir görev yapması istendiğinde problem davranış ortaya çıkarıyor mu? 7. Problem davranışı sergilediğinde çocuğun yaptığı işe ara vermesi sağlanıyor mu? 8. Bir şey yapması istemediği zamanlarda çocuk iyi davranıyor mu? 9. Davranış sürekli olarak aynı şekilde ortaya çıkan bir ritüel, bir alışkanlık şeklinde görülüyor mu? 10. Çocuk davranışı genellikle etrafta kimse yokken ya da kimse ona bakmıyorken sergiliyor mu? 11. Çocuk davranışı boş zaman etkinlikleri sırasında sergilemeyi tercih ediyor mu?			

12. Davranış çocuğa bir duyuşal uyarın sağlıyor gibi görünüyor mu?			
13. Çocuk problem davranışı genellikle hasta olduğu zaman sergiliyor mu?			
14. Davranış belli zamanlarda çok fazla sergileniyor ve sonra birden bitiyor mu?			
15. Çocuk yakın zamanda tekrarlayan kulak enfeksiyonu ya da alerji gibi ağrı veren durumlarla karşılaştı mı?			
16. Çocuk bazı problemler yaşıyor ve bunlar tedavi edildiği zaman problem davranış genellikle ortadan kalkıyor mu?			
Puanlama – evet ile yanıtlanan soruları daire içine alınız.			
Evet ile yanıtlanan sorular kaynağı	Toplam	Davranışın (pekiştirecin) olası	
1 2 3 4		Dikkat çekmek/nesne elde etmek (sosyal)	
5 6 7 8		Kaçmak/kaçınmak (sosyal)	
9 10 11 12		Duyusal uyarın (otomatik)	
13 14 15 16		Ağrı azaltmak (otomatik)	

Ek 2. Aile Görüşme Formu

Öğrenci Bilgisi

Adı/soyadı:

cinsiyeti:

Doğum tarihi:

sınıfı:

Tanısı:

Ek yetersizliği:

Eğitim aldığı kurum:

Eğitim aldığı yıl:

Problem davranış/davranışlara müdahale durumu:

İlaç kullanımı:

Anne-Baba Bilgisi:

Annenin

Babanın

Adı/soyadı:

Adı/soyadı:

Mesleği:

Mesleği:

Eğitim durumu:

Eğitim durumu:

İletişim:

İletişim:

Sayın velimiz,

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik yapacağımız araştırma ve çalışmalarda öğrenim gören engelli öğrencilerimizin sorunlarını ve bu sorunlar karşısında daha iyi eğitim sağlamayı amaçlıyoruz. Bu ankete sizin vereceğiniz yanıtlar ile çalışmalarımızın daha iyi yönde gelişeceğini düşünüyoruz ve yaptığınız katkılar için teşekkür ediyoruz.

1) Çocuğunuzun kendisine zarar verici davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

2) Çocuğunuzun, başkasına zarar verici davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

3) Çocuğunuzun kavram gelişimini engellediğini düşündüğünüz olumsuz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

4) Çocuğunuzun beceri gelişimini engellediğini düşündüğünüz olumsuz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

5) Çocuğunuzun grup içerisinde dışlanmasına neden olan ya da neden olduğunu düşündüğünüz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

6) Çocuğunuza ne öğretilir ya da ne çalışılırsa çocuğunuzun kavram ve beceri gelişiminin daha iyi olacağını düşünüyorsunuz?

7) Çocuğunuza ne öğretilir ya da ne çalışılırsa çocuğunuzun grup içerisindeki uyumunun daha iyi olacağını düşünüyorsunuz?

8) Çocuğunuzun kendine yada başkasına zarar verici davranışları ortadan kaldırıldığında, çocuğunuzun öğrenmesinin olumlu yönde ilerleyeceğini düşünüyor musunuz?

9) Eğer düşünüyorsanız, nasıl bir etki yapacağını kısaca açıklayınız?

Ek 3. Kaba Değerlendirme Formu

Adı-Soyadı:

Değerlendirme Tarihi:

Değerlendiren:

AMAÇLAR	DEĞERLENDİRME	AÇIKLAMA
AKADEMİK BECERİLER		
1. Varlıklar arasındaki ilişkileri ayırt eder.		
2. Tek basamaklı doğal sayıları kavrar.		
3. İki basamaklı doğal sayıları kavrar.		
4. Üç ve daha fazla basamaklı sayıları kavrar.		
5. Rakamları yazar.		
6. '0' doğal sayısını kavrar.		
7. Doğal sayılarla yapılan işlemleri yerine getirir.		
8. Ölçülerle ilgili işlemleri yerine getirir.		
9. Saati okur.		
10. Parayı tanır.		
11. Parayla ilgili işlemleri yerine getirir.		
12. Geometrik şekilleri ayırt eder.		
13. Vücudun bölümlerini tanır.		
14. Duyu organlarını tanır.		
15. İç organlarını tanır.		
16. Sağlıklı beslenme yollarını bilir.		
17. Giysileri tanır.		
18. Yılın bölümlerini bilir.		
19. Gün ile ilgili değişik zamanları bilir.		
20. Dünyamızı tanır.		
21. Güneşi tanır.		
22. Ayı tanır.		
23. Yıldızı tanır.		
24. Bulutu tanır.		
25. Doğa olaylarını tanır.		
26. Hayvanları tanır.		
27. Hayvanların ortamlarını alır.		
28. Bitkileri tanır.		
29. Meslekleri tanır.		
30. Atatürk'ün yaşamıyla ilgili olayları ve olguları bilir.		
31. Türk Bayrağını tanır.		
32. Dini ve Milli bayramları bilir.		

33. Belirli gün ve haftayla ilgili olguları bilir.		
34. Yazı araç gereçlerini tanır.		
35. Yazı araç gereçlerini kullanır.		
36. Çizgi çalışmaları yapar.		
37. ABECE'mizdeki harfleri kuralına uygun yazma çalışmaları yapar.		
38. Tümce okuma çalışmaları yapar.		
39. Tümce yazma çalışmaları yapar.		
40. Sözcük okuma çalışmaları yapar.		
41. Sözcük yazma çalışmaları yapar.		
42. Hece okuma çalışmaları yapar.		
43. Hece yazma çalışmaları yapar.		
44. Ses okuma çalışmaları yapar.		
45. Ünlüleri kavrar.		
46. Ünsüzleri kavrar.		
47. Okuma kurallarına uyar.		
48. Okuduğu metni kavrar.		
İLETİŞİM BECERİLERİ		
1. Algı çalışmaları yapar.		
2. Görsel, işitsel algıyı geliştirici çalışmalar yapar.		
3. Konuşma organlarının gelişimini sağlayan hareketler yapar.		
4. Konuşma seslerini çıkarma çalışmaları yapar.		
5. Kendini ifade etme becerisi geliştirir.		
6. Dinleme ve izleme becerisi geliştirir.		
7. Konuşma organlarının gelişimini sağlayan hareketler yapar.		
8. Kendini tanıtır.		
9. Ailesini tanıtır.		
10. Evin bölümlerini tanır.		
11. İletişim araçlarını bilir.		
12. İletişimi başlatır.		
13. İletişimi sürdürür.		
14. İletişimi sonlandırır.		
SOSYAL BECERİLER		
1. Misafirlikte uyulması gereken kuralları bilir.		
2. Sınıf kurallarına uyar.		
3. Okul kurallarına uyar.		
4. Yemek masasını kurar.		
5. Yemek masasını toplar		
6. Sıraya girer.		
7. Okulunu tanır.		
8. Sınıfını tanır.		

9. Toplumsal yaşamla ilgili becerileri yerine getirir.		
10. Mutfak temizliği ve düzeni ile ilgili becerileri yerine getirir		
11. Giysi aksesuarlarını kullanır.		
12. Yolculuk sırasında uyulması gereken kuralları bilir.		
13. Yolcuyu tanır.		
14. Yayayı tanır.		
15. Trafik polisini tanır.		
16. Trafik lâmbasını tanır.		
17. Yayalar için kullanılan trafik lâmbasındaki ışıkların anlamını bilir.		
18. Başlıca trafik levhalarını tanır.		
19. Yayaların uyması gereken kuralları bilir.		
20. Kaza durumunda yapılması gerekenleri bilir.		
21. Basit yaralanmalarda ilk yardım yapar.		
ÖZBAKIM BECERİLERİ		
1. Elini yıkar		
2. Yüzünü yıkar		
3. Dişlerini fırçalar		
4. Ellerini kurular		
5. Ayakkabı giyer		
6. Ayakkabı çıkarır		
7. Tırnak keser		
8. Giysilerini çıkarır.		
9. Giysilerini giyer		
10. Düğme ilikler		
11. Bağcık bağlar		
12. Ütü yapar		
13. Düğme açar		
14. Bağcık açar		

Değerlendirme:

Bağımsız: (+)

Bağımsız Değil : (-)

Ek 4. Öncül/Davranış Sonuç (ÖDS) Formu

Çocuk :		
Tarih:	Saat:	
Gözlenen Etkinlikler:		
Öğrenci / Öğretmen sayısı:		
Saat	Öncül (Ö)	Davranış (D)
Sonuç (S)		

Ek 5. İşlevsel İletişim Becerisi Uygulama Öğretim Planı

Beceri:

İşlevsel iletişim becerileri

Amaç:

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrencinin problem davranışlarının söndürülmesinde işlevsel iletişim becerilerin öğretilmesi.

Yöntem:

Ayrımlı pekiştirme kullanılarak işlevsel iletişim becerilerin öğretilmesi

Araç-Gereçler:

Mola kartı, etkinlik kutuları, tablet bilgisayar, legolar, etkinlik kâğıtları ve renkli kalemler

Ortam:

İşlevsel iletişim becerilerin öğretimi üç ayrı ortamda gerçekleştirilecektir. Bunlar: öğrencinin eğitim gördüğü sınıfı, devam ettiği okulun spor salonu ve ev ortamı

İpuçları:

Öğretim esnasında uygulamacı ipuçlarının giderek silikleştirilmesine yönelik duruma uygun değişiklikler yapacaktır. Yani öğrencinin durumuna göre ipuçlarını değiştirecektir. İlk olarak fiziksel yardım ve model olma ile öğrenciye iletişim kartlarının kullanımı öğretilcektir. Öğrencinin kartı kullanma oranı arttıkça öğretmende sunduğu yardımı geri çekecektir.

Davranış Öncesi Uyarılar:

Uygulamacı öğretim oturumlarında davranış öncesi “ders çalışmaya hazır mısın, herhangi bir ihtiyacın yoksa başlayalım mı?” gibi uyarılar sunulacaktır.

Davranış Sonrası Uyarılar:

Öğretim oturumlarında uygun olan tepkiler, uygulamacı tarafından sözel pekiştireçlerle pekiştirilecektir. Öğrencinin uygun olmayan davranışları görmezden gelinecektir. Uygulama esnasında öğrencinin uygun olmayan davranışları şiddet ve saldırganlık şeklinde ortaya çıktığında, uygulamacı kriz müdahalesinde bulunacaktır. Bu müdahale, öğrencinin ellerinden tutup yerine oturtulup ve sakinleşmesi için sözel yönergeler verilecektir. Pekiştireçler, öğrencinin davranışı doğru yapma oranına göre silikleştirilecektir.

Öğretim:

Araştırmanın öğretim oturumları Bolu ilinde bulunan bir ilkokulun sınıfında ve spor salonunda ile öğrencinin yaşadığı ev ortamında bulunan bir odada birebir öğretim oturumları düzenlenerek gerçekleştirilecektir. Öğretim oturumları aşamalı yardım tekniği ile yürütülecektir. Öğretimin ilk basamağında uygulamacı etkinlikleri öğrenciye sözel olarak tanıtacaktır. Etkinlikler ve işlevleri öğrenciye sunulduktan sonra yardımlar şöyle uygulanacaktır:

Tam fiziksel ipucu:

Uygulamacı öğretim oturumlarında davranış öncesi uyarıyı sunduktan sonra öğrenciyle birlikte öğrencinin etkinliği nasıl yapacağını birebir yardım uygulayarak gösterecektir. Örneğin, öğretmen öğrenciye önündeki karta bak ve hangisini yapmak istiyorsan göster dediğinde, hemen ardından öğrencinin elinden tutup mola kartında bulunan bir etkinliği gösterecektir. Bunun ardında o etkinliği öğrenciye verecektir.

Fiziksel yardımla kartta bulunan resimli kartlarla etkinlikler arasındaki bağlantı öğrenciye kazandırılacaktır. Tam fiziksel yardım öğrencinin etkinliği öğrenmesine orantılı olarak geri çekilecektir. Tam fiziksel yardım, kısmi fiziksel yardım ve gölge şeklinde silikleştirilecektir.

Model olma:

Öğrenci etkinliklerle ile resimli kartlar arasındaki bağlantıyı fiziksel yardımla yapar duruma geldikten sonra uygulamacı sunmuş olduğu yardımda silikleştirme yapacaktır. Öğrenciye yönerge verildikten sonra uygulamacı öğrencinin etkinliği nasıl yapacağını kendisi yapıp öğrenciye model olacaktır. Örneğin “öğretmen öğrenciye önündeki karta bal hangi etkinliği yapmak istiyorsun göster” dedikten sonra bak mesela ben önümdeki karta bakıyorum ve bilgisayar kartını gösteriyorum deyip kartı gösterecektir. Ondan sonra tableti alıp öğrenciye model olacaktır. Model olduktan sonra şimdi sen yap bakalım deyip yönergeyi verecektir.

Bu yardım basamakları sürekli olarak silikleştirilecektir. Sözel olma ve bağımsız uygulamalar için aynı uygulamaya devam edilecektir. Silikleştirme sadece yardım basamaklarında değil, öğrencinin mola kartına ulaşma şeklinde de uygulanacaktır. İlk başlarda öğrencinin önüne konulan mola kartı giderek öğrenciden uzaklaştırılacaktır. Ayrıca öğrencinin doğru davranışlarından sonra verilen sözel pekiştireçler de silikleştirilecektir. İlk başlarda her doğru davranıştan sonra yapılan pekiştirme giderek azaltılacaktır.

Değerlendirme:

Öğrencinin ölçütü yapma oranını tespit etmek için yoklama oturumları düzenlenecektir. Yoklama oturumlarında öğrenciye yönerge verilip herhangi bir yardım ve pekiştirme yapılmayacaktır. Öğrencinin etkinliği öğrenip öğrenmediği tespit edilecektir.

Ek 6. Veli İzin Formu

Bu çalışmada alınacak görüntülerin, araştırma kapsamında öğretmenler, öğrenciler ya da değişik alanlardan uzmanlara izlettirilebileceğini anlamış bulunmaktayım. İstediğimde neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi, Yusuf Alpdoğan'a çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış durumdayım.

Yusuf Alpdoğan'a çocuğumun problem davranışların ortadan kaldırılmasında işlevsel iletişim öğretimini uygulamasına izin veriyorum. Bu çalışmanın amacının, otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğun problem davranışlarının ortadan kaldırılmasında ve dersle ilgilenme süresinin arttırılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkililiği olduğunu biliyorum.

Yusuf Alpdoğan'ın çocuğumla belli zamanlarda çalışmalar yürüteceğini, çalışmada, gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir şekilde kullanılmayacağını, çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım.

Veli:

Veli İmzası:

Ek 7. Pekiştireç Belirleme Formu

Uygulama Tarihi:

Uygulayıcının Adı Soyadı:

Öğrencinin

Adı – Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Sınıfı:

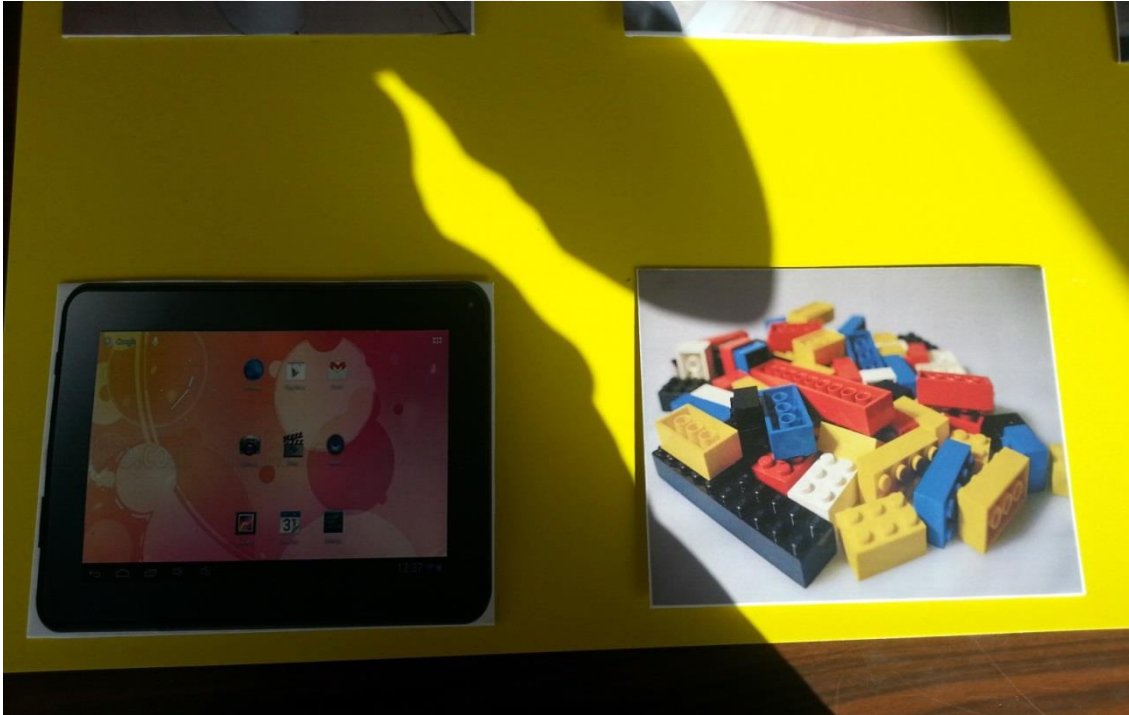
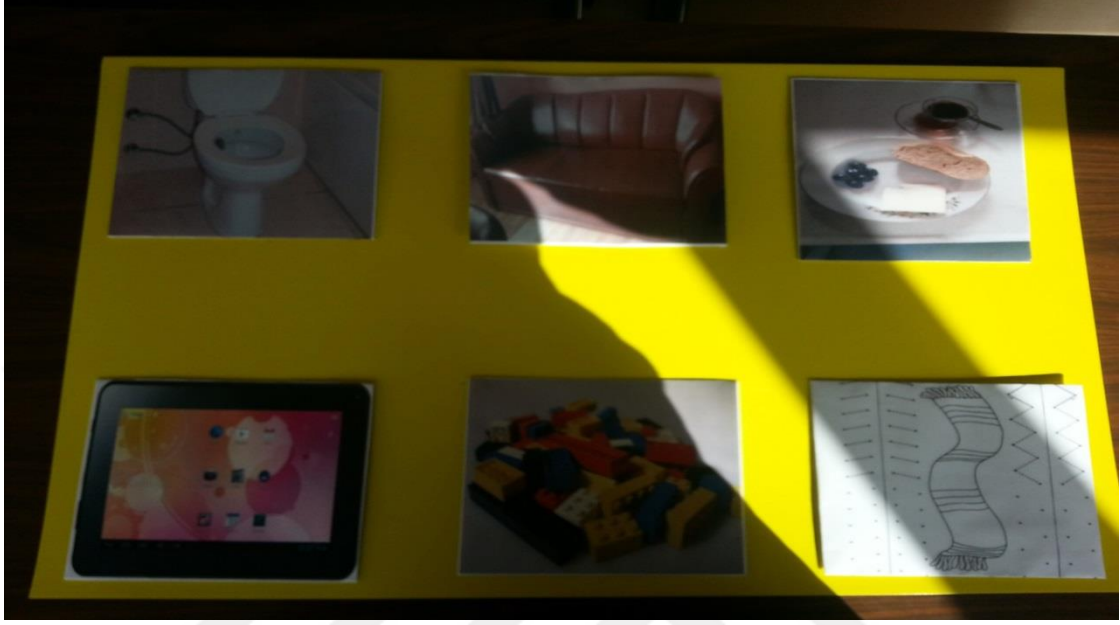
PEKİŞTİREÇLER	EVET	HAYIR
Yiyecek ve İçecek Pekiştireçleri		
Şeker		
Çikolata		
Pasta		
Sakız		
Meyve		
Dondurma		
Kraker		
Cips		
Kek		
Jelibon		
Bonibon		
Çerez		
Çay		
Meyve suyu		
Süt		
Kola		
Diğer		
Nesne Pekiştireçleri		
Top		
Oyuncak bebek		
Kalem		
Silgi		
Kalemıraş		
Sticker		
Boyama Kitabı		

Oyun Kartları		
Balon		
Oyuncak araba		
Oyun		
Müzik		
Ünlülerin Posterleri		
Diğer		
Sosyal Pekiştireçler		
Aferin Deme		
Bravo Deme		
Çok Güzel Deme		
Harika Deme		
Bu gün çok iyisin Deme		
Süper Deme		
Dokunma		
Kucaklama		
Alkışlama		
Diğer öğrencilere alkışlatma		
Saçını Okşama		
Sırtını Sıvazlama		
Sarılma		
Çak yapma		
Gülümseme		
Baş ile onaylama		
Öpme		
Göz Kırpma		
Makas alma		
Diğer		
Etkinlik Pekiştireçleri		
Müzik Dinleme		
Bilgisayar Oynama		
Dans Etme		
Çizgi Film Seyretme		
Top Oynama		
Oyun Hamuru İle Oynama		
Sınıfı Temizlemede Öğretmene Yardım Etme		
Evcilik Oynama		
Resim Yapma ve Boyama		
Resimli kartlarla eşleştirme oyunu oynama		
Öğretmenle birlikte okul kantininde bir şeyler yeme / içme		
Dersten Erken Çıkma		

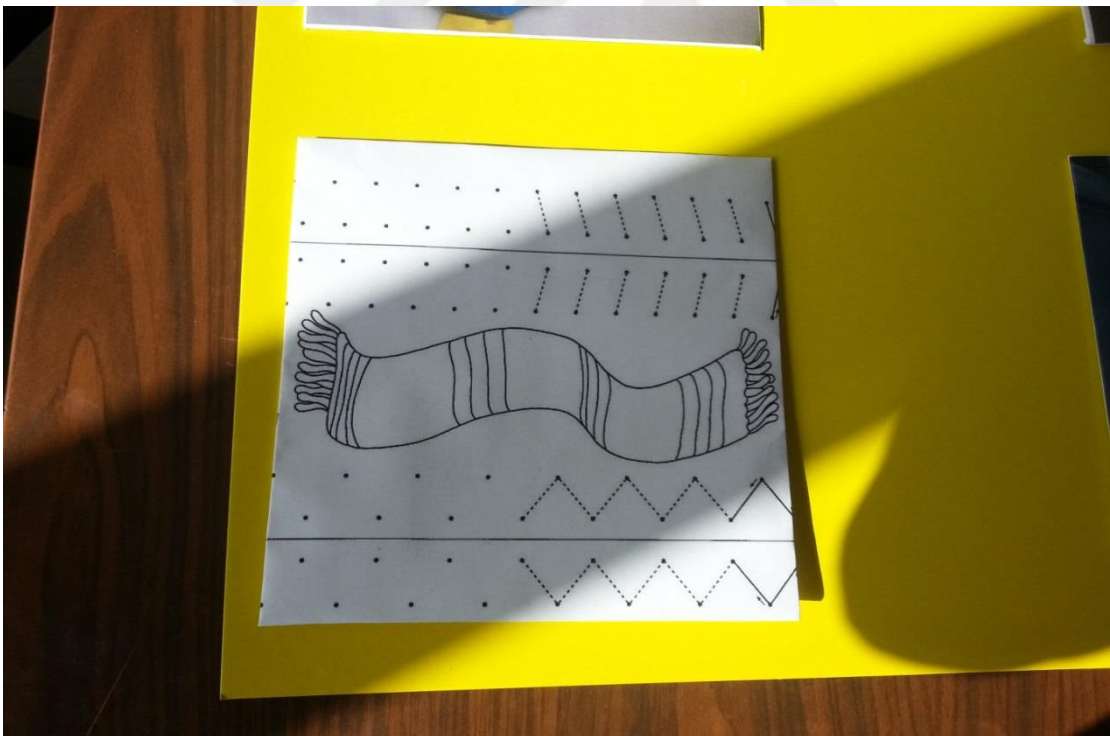
Oyun Parkına Gitme		
Diğer		

C. ÖNCELİKLİ OLARAK TERCİH EDİLEN PEKİŞTİREÇLER

	Çocuk	Anne -baba	Öğretmen
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Ek 8. Mola Kartı ve Etkinlik Kutuları





Ek 9. İşlevsel Değerlendirme Formu

Öğrenci Bilgisi

Adı/soyadı:

cinsiyeti:

Doğum tarihi:

sınıfı:

Tanısı:

Ek yetersizliği:

Eğitim aldığı kurum:

Eğitim aldığı yıl:

Problem davranış/davranışlara müdahale durumu:

İlaç kullanımı:

Anne-Baba Bilgisi:

Annenin

Babanın

Adı/soyadı:

Adı/soyadı:

Mesleği:

Mesleği:

Eğitim durumu:

Eğitim durumu:

İletişim:

İletişim:

Sayın velimiz,

Bu ankete sizin vereceğiniz yanıtlar ile öğrencinin problem davranışlarını tanımamız ve işlevlerini bulmamız daha kolay olacaktır. Sizin yanıtlarınızla çalışmalarımızın daha iyi yönde gelişeceğini düşünüyoruz ve yaptığınız katkılar için teşekkür ediyoruz.

10) Çocuğunuzun kendisine zarar verici davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

11) Çocuğunuzun, başkasına zarar verici davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

12) Çocuğunuzun kavram gelişimini engellediğini düşündüğünüz olumsuz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

13) Çocuğunuzun beceri gelişimini engellediğini düşündüğünüz olumsuz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

14) Çocuğunuzun grup içerisinde dışlanmasına neden olan ya da neden olduğunu düşündüğünüz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

15) Çocuğunuzun problem davranışlarını kısaca tanımlar mısınız?

16) Çocuğunuzun problem davranışının şekilsel olarak tanımlar mısınız?

17) Çocuğunuzun problem davranışının belli bir başlama ve bitiş zamanı var mı, varsa açıklar mısınız?

18) Çocuğunuzun problem davranış başlamadan önce problem davranışın başlayacağını gösteren işaretler var mı?

19) Çocuğunuzun problem davranış ne sıklıkta meydana geliyor?

20) Çocuğunuzun problem davranışın süresi ne kadar?

21) Çocuğunuzun problem davranışının sürmesine neden olan herhangi bir şey var mı?

Ek 10. İşlevsel Değerlendirme Formu (Öğretmen İçin)

Öğrenci Bilgisi

Adı/soyadı:

cinsiyeti:

Doğum tarihi:

sınıfı:

Tanısı:

Ek yetersizliği:

Eğitim aldığı kurum:

Eğitim aldığı yıl:

Problem davranış/davranışlara müdahale durumu:

İlaç kullanımı:

Öğretmenin:

Adı/soyadı:

Branşı:

Eğitim durumu:

İletişim:

Sayın öğretmenimiz,

Bu ankete sizin vereceğiniz yanıtlar ile öğrencinin problem davranışlarını tanımamız ve işlevlerini bulmamız daha kolay olacaktır. Sizin yanıtlarınızla çalışmalarımızın daha iyi yönde gelişeceğini düşünüyoruz ve yaptığınız katkılar için teşekkür ediyoruz.

- 1) Öğrencinizin kendisine zarar verici davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

2) Öğrencinizin, başkasına zarar verici davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

3) Öğrencinizin kavram gelişimini engellediğini düşündüğünüz olumsuz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

4) Öğrencinizin beceri gelişimini engellediğini düşündüğünüz olumsuz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

5) Öğrencinizin grup içerisinde dışlanmasına neden olan ya da neden olduğunu düşündüğünüz davranış ya da davranışları var mı, varsa nelerdir?

6) Öğrencinizin problem davranışlarını kısaca tanımlar mısınız?

7) Öğrencinizin problem davranışının şekilsel olarak tanımlar mısınız?

8) Öğrencinizin problem davranışının belli bir başlama ve bitiş zamanı var mı, varsa açıklayınız?

9) Öğrencinizin problem davranış başlamadan önce problem davranışın başlayacağını gösteren işaretler var mı?

10) Öğrencinizin problem davranış ne sıklıkta meydana geliyor?

11) Öğrencinizin problem davranışın süresi ne kadar?

12) Öğrencinizin problem davranışının sürmesine neden olan herhangi bir şey var mı?

Ek 11. Olay Kaydı Formu**Gözlenen:****Gözleyen:****Hedef Davranış:**

Tarih	Başlama Süresi	Bitiş Süresi	Gözlem Süresi	Davranış	Oran

Ek 12. Dersle İlgilenme Süre Kaydı Formu

Gözlenen:

Gözleyen:

Hedef Davranış: Dersle İlgilenme Süresi

Tarih / Günler	Zaman	Dersle İlgilenme Süresi	Dersle İlgilenme Sıklığı	Gözlem Oturumu Boyunca Dersle Toplam İlgilenme Süresi	Gözlem Oturumu Boyunca Ortalama Oluşum Süresi

Ek 13. Sosyal Geçerlilik Formu (Aile İçin)

Adı Soyadı :

Tarih:

Dolduracağınız bu soru formu işlevsel iletişim becerilerinin öğretimi ile gerçekleştirilen uygulamaların yer aldığı görüntülere ilişkin görüşlerinizi, araştırmanın süreci ve sonuçları ile ilgili düşüncelerinizi belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Kapalı uçlu sorularda görüşünüz için uygun seçeneği (x) şeklinde işaretlemeniz ve kısa yanıtli sorular için boşlukları doldurmanız rica edilmektedir. Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız. Yardımlarınız için teşekkürler.

1) Sizce çalışmanın başından sonuna kadar, araştırmacı sözleşmede belirtilen sorumluluklarını yerine getirmiş midir?

Evet ()

Hayır ()

2) Araştırma süresince çalışma koşullarını, ortam, araç ve gereci uygun buldunuz mu?

Evet ()

Hayır ()

3). Öğrencinizle çalışılan problem davranışların öncelikli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet()

Hayır()

4) Ayrımlı pekiştirmenin kullanışlı (pratik, uygulanabilir) bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

5) İşlevsel iletişim becerilerinin öğretimiyle problem davranışların ortadan kaldırıldığını düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

6) İşlevsel iletişim becerini ve ayrımlı pekiştirmeyi kullanarak farklı akademik becerileri öğretmeyi düşünür müsünüz?

Evet ()

Hayır ()

7) Sizce kullanılan yöntem ile katılımcının problem davranışları kısa sürede söndürmüş müdür?

Evet ()

Hayır ()

8). Öğrencinizin öğrenmiş olduğu işlevsel iletişim becerilerini derslerinizde sergilediğini gözlemlediniz mi?

Evet()

Hayır()

9) Siz de bu yöntemi uygulayıp evde kullanmak ister misiniz?

10) Problem davranışların söndürülmesinin işlevsel iletişim becerilerinin öğretimiyle gerçekleştirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

11) Çocuğunuzun problem davranışlarının uyguladığımız yöntemle değiştiğini düşünüyor musunuz?

12) Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir?

Ek 14. Sosyal Geçerlilik Formu (Uzmanlara Yönelik)

Adı Soyadı :

Tarih:

Dolduracağınız bu soru formu işlevsel iletişim becerilerinin öğretimi ile gerçekleştirilen uygulamaların yer aldığı görüntülere ilişkin görüşlerinizi, araştırmanın süreci ve sonuçları ile ilgili düşüncelerinizi belirlemeye yönelik olarak düzenlenmiştir. Kapalı uçlu sorularda görüşünüz için uygun seçeneği (x) şeklinde işaretlemeniz ve kısa yanıtlı sorular için boşlukları doldurmanız rica edilmektedir. Lütfen aşağıdaki soruları cevaplayınız. Değerlendirmeleriniz için teşekkürler.

1) Sizce çalışmanın başından sonuna kadar, araştırmacı sözleşmede belirtilen sorumluluklarını yerine getirmiş midir?

Evet ()

Hayır ()

2) Araştırma süresince çalışma koşullarını, ortam, araç ve gereci uygun buldunuz mu?

Evet ()

Hayır ()

3) İşlevsel iletişim becerilerinin öğretimiyle problem davranışların ortadan kaldırıldığını düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

4) İşlevsel iletişim becerini ve ayrımlı pekiştirmeyi kullanarak problem davranışların söndürüldüğünü düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

5) Sizce kullanılan yöntem ile katılımcının problem davranışları kısa sürede söndürmüştür müdür?

Evet ()

Hayır ()

6) Problem davranışların söndürülmesinin işlevsel iletişim becerilerinin öğretimiyle gerçekleştirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

7) Öğrencinin problem davranışlarının uygulanan yöntemle değiştiğini düşünüyor musunuz?

8) Uygulamaya yönelik önerileriniz nelerdir?

Ek 18. İşlevsel İletişim Becerileri Öğretimi İle Toplu Yoklama Oturumları Dersle İlgilenme Süresi Veri Toplama Formu

GÖZLENEN:

ARAŞTIRMACI:

ORTAM: Oyun Odası

Başlama Düzeyi	Başlama Süresi	Bitiş Süresi	Gözlem Süresi	Dersle İlgilenme Sıklığı	Gözlem Oturumu Boyunca Dersle Toplam İlgilenme Süresi	Gözlem Oturumu Boyunca Ortalama Oluşum Süresi
Başlama Düzeyi 1						
Başlama Düzeyi 2						
Başlama Düzeyi 3						

Ek 19. İşlevsel İletişim Becerileri Öğretimi İle Günlük Yoklama Oturumları Dersle İlgilenme Süresi Veri Toplama Formu

GÖZLENEN:

ARAŞTIRMACI:

ORTAM: OYUN ODASI

Başlama Düzeyi	Başlama Süresi	Bitiş Süresi	Gözlem Süresi	Dersle İlgilenme Sıklığı	Gözlem Oturumu Boyunca Dersle Toplam İlgilenme Süresi	Gözlem Oturumu Boyunca Ortalama Oluşum Süresi
Uygulama 1						
Uygulama 2						
Uygulama 3						
Uygulama 4						

Ek 20. İşlevsel İletişim Becerileri Öğretimi İle İzleme Oturumları Dersle İlgilenme Süresi Veri Toplama Formu

GÖZLENEN:

ARAŞTIRMACI:

ORTAM: Oyun Odası – Sınıf - Ev

Başlama Düzeyi	Başlama Süresi	Bitiş Süresi	Gözlem Süresi	Dersle İlgilenme Sıklığı	Gözlem Oturumu Boyunca Dersle Toplam İlgilenme Süresi	Gözlem Oturumu Boyunca Ortalama Oluşum Süresi
İzleme (oyun odası)						
İzleme (sınıf)						
İzleme (ev)						

ÖZGEÇMİŞ

1.Ad: Yusuf

2.Soyad: ALPDOĞAN

3.Doğum Yeri: MURADIYE/VAN

4.Doğum Tarihi: 05/07/1990

5. Eğitim Bilgileri:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engellilerin Eğitimi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2007-2011
Yüksek Lisans	Zihin Engellilerin Eğitimi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2014-...

6.YABANCI DİL: İngilizce

7. ÇALIŞMA DENEYİMİ:

2011-2014 Emine Mehmet Baysal Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda zihin engelliler öğretmenliği

2014-2016 Dörtdivan Cumhuriyet İlkokulu'nda zihin engelliler öğretmenliği

2016-... Kızıltepe Rehberlik ve Araştırma Merkezinde özel eğitim öğretmeni

8.SERTİFİKALAR:

Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASİS) uygulama sertifikası

Dil ve Konuşma Bozukluğu Kursu M.E.B. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 2017

Özel Eğitim Farkındalık Eğitici Eğitimi Kursu M.E.B. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 2017

9.İLETİŞİM:

Aşıti Mah. Doğa Park Sit. A Blok No:33

Kızıltepe/MARDİN

e-mail: kaakyusuf.65@hotmail.com

cep: 0545 456 14 65