



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERE PROBLEM DAVRANIŞLARLA
BAŞ ETME BECERİSİ KAZANDIRMAYA DÖNÜK OLARAK
HAZIRLANAN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Fatih KOÇAK

**Danışman
Prof. Dr. Hakan SARI**

Konya 2020

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin eğitiminde günümüz koşullarında geleneksel program yaklaşımları kullanıldığı, ancak son zamanlarda öğretmen eğitimlerinde farklı program yaklaşımlarının yanı sıra eğitici eğitimlerinde uygulamalı ve program geliştirme süreçlerine yer verildiği araştırmalarda görülmektedir. Bu araştırmalara mesleki deneyim ve tecrübelerini geliştirmek isteyen eğitimciler tarafından çok etkin bir şekilde katılım sağlandığından söz edilebilir.

Bu araştırmada “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Olarak Hazırlanan Eğitim Programının Etkililiği” incelenmiştir. Doktora eğitimimde ve tezimin her sürecinde, araştırmamın planlanmasında, uygulanmasında ve raporlaştırılmasında değerli katkılarıyla, tecrübesini ve vaktini hiçbir zaman esirgemeyen ve sürekli olarak daha iyi yapmam için yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya en derin saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım sırasında zaman ayırarak önerileriyle desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Ahmet SABAN ve Doç. Dr. Ahmet KURNAZ hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca çalışmam sürecinde desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ hocalarımda içtenlikle teşekkür ederim.

Doktora eğitimime başlamamdan bitimine kadar gerek ders, gerekse tez aşamasında hiçbir zaman yardım ve desteğini esirgmeden karşılıksız sunan, araştırma sürecinde ciddi bir emek harcayan yıllardır birlikte çalıştığım meslektaşım, Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ hocama sonsuz teşekkür ederim. Tezin uygulama aşamasında Selçuklu Otizmlili Bireyler Eğitim Merkezi Vakfında (SOBE) ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı özel eğitim okul ve kurumlarında çalışan, tek tek isimlerini yazamadığım ve çalışmamıza katkı sağlayan kıymetli öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim ve tez çalışmam süresince ihmal ettiğim ve hiç yardımlarını esirgemedi bana destek olan sevgili eşim Gülay Hanıma, oğullarım Fahri Selman, Muhammed ve Cemal'e en içten sevgimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tabi ki benim bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan biricik anneme ve canım babama da teşekkürlerin en büyüğünü gönderiyorum.

Fatih KOÇAK

KONYA- 2020

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ (TEŞEKKÜR)	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ KABUL.....	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	ix
ÖZET.....	xii
ABSTRACT	xiii
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Araştırma Soruları	4
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlar	7
1.5 Sınırlılıklar.....	7
1.6 Tanımlar	8
2. ALANYAZINI	9
2.1. Problem Davranışlar	9
2.1.1. Problem Davranışın Tanımı	9
2.2. Bilimsel Uygulamalar ve Öğrenme	17
2.3. Öğrenme Kuramları.....	17
2.3.1. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öğrenme	17
2.3.2. Zihin Gelişimini Etkileyen Faktörler	19
2.3.3. Piaget'in Gelişim Dönemleri.....	21
2.3.3.1. Duyu-Motor Dönemi.....	22
2.3.3.2. İşlem Öncesi Dönem	22
2.3.3.3. Somut İşlemler Dönemi.....	23
2.3.3.4. Soyut İşlemler Dönemi.....	23
2.3.4. Gagne'nin Öğrenme Durumlarına Göre Öğrenme	24
2.3.4.1. Öğrenme Durumları	24
2.3.4.3. Gagne'e Göre Öğrenme Ürünleri	28
2.3.5. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı	30
2.3.5.1. Sosyal Öğrenme Kuramındaki Temel Kavramlar	30
2.3.5.2. Modelin Nitelikleri ve Model Alma	31
2.3.5.3. Öz Yeterlik ve Model Alma	32
2.3.6. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreci	32

2.3.7.	Skinner'in Edimsel Koşullama kuramına Göre Öğrenme.....	33
2.3.7.1.	Edimsel Koşullanma Süreci	34
2.3.7.2.	Edimsel Koşullanma İlkeleri	35
2.3.7.3.1.	Birincil ve İkincil Pekiştireçler.....	36
2.3.7.3.2.	Olumlu ve Olumsuz Pekiştireçler.....	36
2.3.7.4.	Ceza	36
2.3.7.7.	Bıçimlendirme	37
2.3.7.8.	Ayırt Edici Uyarıcı ve Tepki	38
2.3.7.9.	Zincirleme	38
2.3.7.10.	Batıl Davranış	38
2.3.7.11.	Premack İlkesi	38
2.3.7.12.	Koşullu Sözleşme	39
2.3.7.13.	Programlı Öğretim.....	39
2.3.7.13.1.	Programlı Öğretim İlkeleri.....	39
2.4.	İşbirliği ve Etkili iletişim Yolları	41
2.5.	Otizm Spektrum Bozukluğu	42
2.5.3.	Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilerin Yaygınlığı.....	50
2.5.4.	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitimi	52
2.6.	İlgili Araştırmalar	68
2.6.1.	Türkiye'de Yapılan İlgili Araştırmalar.....	68
2.6.2.	Diğer Ülkelerde Yapılan İlgili Araştırmalar	88
3.	YÖNTEM.....	111
3.1.	Araştırmanın Modeli	111
3.1.1.	Araştırma Modelinde Nicel Araştırma Yöntemi	112
3.1.2.	Araştırma Modelinde Nitel Araştırma Yöntemi.....	113
3.1.3.	İhtiyaç Analiz Süreci	114
3.1.3.1.	İhtiyaç Analizi İçin Veri Toplama (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu /İhtiyaç Analizi İçin).....	116
3.1.3.2.	İhtiyaç Analizi ve Kazanımların Belirlenmesi	117
3.1.4.	Eğitim Programı Geliştirme	117
3.1.4.1.	Programın Genel Amaçları.....	120
3.1.4.2.	Programın Gerektirdiği Yetkinlikler	121
3.1.4.3.	Programın Uygulama İlkeleri	125
3.1.4.5.	Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	126
3.1.4.6.	Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi Adımları.....	127
3.1.4.7.	Program Kazanımları	127
3.2.	Katılımcılar.....	130
3.3.	Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	132
3.3.1.	Nicel Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi (Başarı Testi).....	132
3.3.2.	Nitel Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi (Görüşme Formları)134	

3.3.2.1. OSB’li Öğrencilerde Problem Davranış Programı Hazırlamada Öğretmen Yeterliği Belirleme Formu	134
3.3.2.2. OSB’li Olan Öğrencilerde Problem Davranış ile Baş Etmede Öğretmen Uygulama Değerlendirme Formu.....	135
3.3.2.3. Veri Toplama Süreci	136
3.4. Verilerin Analizi.....	136
3.4.1. Nitel Veriler İçin Betimsel ve İçerik Analizi	136
3.4.2. Nicel Veriler için Mann-Whitney U ve Wilcoxon Tek Örneklem Testleri	138
4. BULGULAR.....	139
4.1. Araştırma Amacının Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular	140
4.2. Araştırma Amacının İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	172
4.3. Araştırma Amacının Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular.....	172
4.4. Araştırma Amacının Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	173
4.5. Araştırma Amacının Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular	174
4.6. Araştırma Amacının Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular	175
4.7. Araştırma Amacının Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular	187
5. TARTIŞMA.....	193
5.1 Tartışma.....	193
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	210
6.1. Sonuç	210
6.2. Öneriler.....	212
KAYNAKÇA	215
EKLER	227
Ek 1: Tablo 6: Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi, 1990-2017 Yılları Arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Ve Uygulamaların Bilimsel Çalışma Sayıları.....	227
Ek 2: Tablo 7: Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center On Autism Spectrum Disorders-Npdc) 1990-2017 Yılları Arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar İçinde Yer Almayan Bazı Kanıtlarla Odaklanmış Olan Uygulama Müdahaleleri	231
Ek 3: Davranış Değiştirme Programı Değerlendirme Formu.....	235
Ek 4: Senaryo Temelli Davranış Değiştirme Programı Öğretmen Yeterlik Değerlendirme Formu	237
Ek 5 : Başarı Testi	239
Ek 6: İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	245
Ek 7: Programa Ait Örnek Belirtke Tablosu	248
EK 8: Eğitim Plan Formatı	259
ÖZGEÇMİŞ.....	280

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ABA	: Applied Behaviour Analysis
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ADÖ	: Ayrık Denemelerle Öğretim
ADÖSEP	: Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Eğitim Programı
ANOVA	: Analysis of Variance Varyans Analizi
APA	: American Psychiatric Association
ASD	: Autism Spectrum Disorders- Otizm Spektrum Bozukluğu
BİA	: Başarıya İlk Adım
CBCL	: Child Behavior Checklist-Çocuk Davranışı Kontrol Listesi
CD	: Compact Disc
CDC	: Center for Disease Control
CPRT	: Classroom Pivotal Response Teaching
ÇDDÖ-TV	: Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu
ÇDP-MAEP	: Çocukta Davranış Problemlerine Yönelik Modüler Aile Eğitim Programı
ÇHC	: Çin Halk Cumhuriyeti
DDD	: Doğrudan Davranışsal Danışmanlık
DIR	: Development Individual-differ-encerelation ship based
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EÇODEM	: Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği Müdahalesi
EDDÖ-TV	: Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu
EYDE	: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
KAG	: Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

KRISP	: Kansas Okul Öncesi Dürtüsellik Ölçeği
KTU	: Kanıt Temelli Uygulamalar
M-CHAT	: Modified Checklist for Toddlers
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
NAC	: National Autism Center-Ulusal Otizm Merkezi
NCAEP	: National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice
NPDC	: The National Professional Development Center on Autism Spectrum
NRC	: National Research Council
NSP	: National Standard Project
OÇİDEP	: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
OÖÇİÖDÖ	: Okulöncesi Çocuklar için Dürtüsellik Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖSYM	: Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi
PCDI	: Princeton Child Development Institute
PDD	: Pervasive Developmental Disorders- Yaygın veya Sürekli Gelişimsel Bozukluk
PECS	: Picture Exchange Communication System-Resim Değiş-Tokuş Sistemi
PRT	: Pivotal Response Teaching- Temel Tepki Öğretimi
RCT	: Randomize Kontrollü Çalışmalar
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences - Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TEACCH	: Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped

TED	: Türk Eğitim Derneği
TRF	: Teacher's Report Form- Öğretmen Rapor Formu
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
WWC	: What Works Clearinghouse
TYÇ	: Türkiye Yeterlikleri Çerçevesi



ÖZET

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Doktora Tezi**

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERE PROBLEM DAVRANIŞLARLA BAŞ ETME BECERİSİ KAZANDIRMAYA DÖNÜK OLARAK HAZIRLANAN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Fatih KOÇAK

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) bulunan bireylerin eğitimleri birçok yönden genel eğitimden ve özel eğitimin diğer alanlarından farklılaşır. OSB alanında, alana özgü eğitim yaklaşımları, var olan eğitim yaklaşımlarının uyarlanması uzmanlık istemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin OSB'li bireylerin eğitiminde öğretmenin materyal geliştirme ve teknolojiyi etkin kullanımı, aile eğitimi ve problemleri davranışlarla baş etme gibi eğitimde üstlendiği görevler tüm eğitim alanlarından farklı, yoğun ve etkili destekle ilgili becerileri gerekli kılmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı raporunda (2018) geliştirilmiş eğitim programları olmasına rağmen, OSB'li bireylerle çalışan öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme ile ilgili becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda; 1) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede eğitim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmiş olan öğretmen eğitimi programının ihtiyaçları, 2) program uygulanan deney grubu ile kontrol grubu ön-test ve son-test puanları arasında fark, 3) deney ve kontrol grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark, 4) eğitim öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programları ve 5) program hazırlama yeterliklerinin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan programda otizmlilerle baş etme becerilerinin sadece okul içinde kontrol edilmesi ile ilgili değil, okul dışı faaliyetlerde de kontrol edilmesine yönelik çalışılmıştır. F

Bu çalışmanın araştırma modeli nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemidir. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel araştırma yaklaşımlarından ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Puanların oluşturduğu grup parametrik dağılım göstermediği için verilerin analizinde Mann Whitney-U ve Wilcoxon t testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise Nitel Durum Çalışması türlerinden Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum Çalışması yöntemi kullanılmıştır. İhtiyaç analizi için Provus Farklar yaklaşımı tekniği tercih edilmiştir. Veri toplama araçları olarak; nicel araştırmada 'OSB'li Öğrencilerin Problem Davranışlarıyla Baş Etmede Geliştirilen Öğretmen Eğitim Programı (OBDA-GOEP)' ve 40 sorudan oluşan başarı testi geliştirilmiştir. Nitel boyutta ise etkinlik inceleme formu, öğretim sonrası yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 32 özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenler kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenen 50 öğretmen içerisinde ön-test puanları birbirine en yakın 32 öğretmenin seçimi ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen 'Öğretmen Eğitimi Programı' uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasında ve deney grubu ön-test son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur. OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programları ve program hazırlama yeterlikleri üzerinde uygulandığı deney grubunda etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Otizmliler, otizm spektrum bozukluğu, problem davranış, program, baş etme, ihtiyaç belirleme, öğretmen eğitimi, bilimsel temelli olan uygulamalar, uygulamalı davranış analizi.

ABSTRACT

**Department of Special Education
Special Education Program
Doctoral Thesis**

THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROGRAM DEVELOPED FOR TEACHERS WORKING WITH INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD) TO GAIN MANAGING AND DEALING SKILLS WITH PROBLEM BEHAVIOURS

Fatih KOÇAK

The education of individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD) differs in many ways from general education and other areas of special education. In the field of educating ASD, training approaches specific to the area and adaptation of existing training approaches turn into topics that require expertise. Material development and effective technology use, family education processes and managing and dealing with problem behaviours in the education of individuals with ASD require different, intensive and effective support from all educational fields. Although there are many educational programs on those issues the Ministry of National Education report (2018) indicates that there is a need to improve the teachers' managing and dealing with skills for decreasing or eliminating the problem behaviours of students with ASD urgently. Therefore, the aim of this study was to determine the effectiveness of the training program, which was developed by the researcher via training teachers who work with students with Autism Spectrum Disorder and to see whether the program was effective to improve the teachers' skills to be able to manage and cope with problem behaviours. In accordance with this purpose, the needs of the teacher training program were identified. Then, 'the Teacher Training Program Developed to Cope with the Problem Behaviours of Students with ASD' (OBDA-GOEP for Teachers) was developed and piloted before using the program in the main study.

The research method of this study is 'mixed research method' in which quantitative and qualitative research methods were used. In the quantitative research method, a pre-test post-test control group design, which is one of the experimental methods, was used. Since the group formed by the scores did not show a parametric distribution, Mann Whitney-U and Wilcoxon t tests were used in the analysis of the quantitative data. In the qualitative study, the Descriptive Case Study method, which is one of qualitative research methods was used. Provus discrepancy evaluation technique was preferred for the needs analysis. The achievement test which consists of 40 questions in the quantitative dimension, the activity examination form, and the post-instruction semi-structured interview form via the qualitative research method were used. The participants of the study were 32 special education teachers and 32 participants were selected according to their pre-test scores from 50 teachers determined with the help of convenience sampling technique. The research results indicated that the Teacher Training Program made a significant difference between the experimental group and the control group scores. The program was effective in determining target behavior and teachers' skills and competencies on dealing with problem behaviors.

Keywords: Autism Spectrum Disorders, Autistic students, problem behaviour, training program, needs analysis, dealing with the problem behaviours, teacher training, evidence-based approaches, applied behaviour analysis.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) bulunan bireylerin eğitimleri birçok yönden genel eğitimden ve özel eğitimin diğer alanlarından farklılaşır. OSB alanında, alana özgü eğitim yaklaşımları, var olan eğitim yaklaşımlarının uyarlanması uzmanlık isteyen başlıklara dönüşmektedir. Materyal geliştirme ve kullanımı, aile eğitim süreçleri ve ailelerin eğitimde üstlendiği görevler tüm eğitim alanlarından farklı ve yoğun ve etkili desteği gerekli kılmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) tarafından geliştirilmiş eğitim programları olmasına rağmen, öğretimin bireyselliğinin en yoğun olduğu bu alanda etkili öğretim sonuçları elde etmeyi zorlaştırmaktadır. OSB'li bireylerin hiçbirinin birbirine benzemez özellikleri onları parmak izi ile analogi kurulması gibi bir ilişkilendirme tanımına yönlendirmiştir. Bu kadar profesyonellik isteyen, bireysel özelliklerin fazlasıyla çeşitlendiği bu alanda öğretmenlerin müdahale programları hazırlama ve uygulama konularında yetkin olmasını gerektirmektedir. Bu yetkinlik var olan resmi programları uyarlama ve gerekirse ilave programlar hazırlamayı gerektirebilir. Öğretmenler aynı zamanda eğitimin örtük program boyutunu da etkili organize ederek var olan programların verimliliğini artırabilir.

Ülkemizde OSB'li öğrencilerin, nitelikli eğitimlerinde gerekli olan öğretmen yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaları üç grupta toplayabiliriz. Mesleğe hazırlık, Meslek içi ve işbaşında eğitim ve mesleki yeterliklerin bireysel öğrenme yolları ve sertifika programları ile geliştirme bu başlıklardır. Bunlardan birincisi mesleğe hazırlık dönemi veya meslek öncesi eğitim lisans, yüksek lisans programlarında edinilen ya da edinilmesi amaçlanan yetkinlikleridir. Bu süreçte üniversitelerin iş birliği içinde olması bütünlük açısından ve OSB'li öğrencilerin eğitiminde ortak yaklaşım ve politikaların geliştirilmesi açısından önemlidir. Eylem planlarının öğretim metodolojisi açısından bütünlük arz etmesi öğretmen yetiştirme açısından da önemlidir. Ayrıca OSB'li olan bireylerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin eğitim aldıkları lisans programları ve bu programlarda yer alan OSB'li bireye yönelik dersler çok farklılık göstermektedir. Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünde çok sayıda zorunlu ve seçmeli ders OSB'li bireyleri temel alırken, yine OSB'li bireylerle çalışan Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri sadece Özel Eğitim ve Kaynaştırma konularında genel farkındalık dersleri almaktadır. Benzer bir durumda,

üniversitelerin Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarından mezun olan bireylerin özellikle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri başta olmak üzere özel eğitim alan mezunları kadar bu alanda çalışma yaygınlığına sahip olmasına rağmen sınıf öğretmenliği programına benzer şekilde özel eğitim konularına genel farkındalık boyutunda yer verilip OSB konusunda spesifik bir eğitim almadan mezun olmaktadır. OSB'li bireylerin eğitiminde görev alan Beden Eğitimi Öğretmenliği, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyonu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ergoterapi, Hipoterapi gibi programlarda da durum benzerlik göstermektedir.

İkinci boyutta öğretmenlerin bireysel öğrenme çabaları yer almaktadır. Gerek teknolojinin gelişimi gerek dünyadaki değişimler, uzaktan eğitim araçlarını çok daha fazla eğitim hayatına sokmaktadır. Bu durum doğal olarak, kendisini geliştirmek isteyen öğretmenlere çok sayıda seçenek sunmakta ve çok daha hızlı ve etkili şekilde öğrenme süreçlerine ulaşmakta ve sertifikasyona dahil olabilmelerine imkân tanımaktadır. Hatta pandemi dönemi göstermiştir ki bu durum bir tercih olmaktan çok zorunluluk olmaya başlamıştır.

Üçüncü boyut, OSB'li bireylerin eğitiminde hizmet içi ve iş başında eğitim süreçleri birinci boyutta ifade edilen bütünlük sorunlarından dolayı çok daha önemli hale gelmektedir. Farklı lisans alanlarından mezun olan, farklı yeterlik düzeylerindeki öğretmenlerin aynı profesyonel şekilde program uygulamaları çok olası değildir. Bunun için öğretmenler mesleğe devam ederlerken yeterliklerinin artırılmasına yönelik faaliyetlere tabi olmalıdır. Aynı zamanda metodolojik birlik ve bütünlük içinde hizmet içi ve işbaşında eğitim önemli bir araçtır. Bu süreçte öğretmenlere kazandırılması gereken yeterlikler içinde program hazırlama ve öğretim yeterlikleri diğer yeterliklere göre biraz daha öne çıkmaktadır. Öğrenci davranışlarından kaynaklanan süreçler ile ilgili veri toplama, toplanan verileri analiz etme ve bu analiz sonuçlarını yorumlayıp eğitim programlarına dönüştürme becerileri kazanılmalıdır. Kazanılan bu beceriler ile ortaya çıkan eğitim programını uygulamak için, içerik hazırlama, materyal geliştirme ve öğretim yöntemleri ile harmanlayıp uygun bir şekilde öğrenciye ulaşmak öğretim faaliyetlerinin başarısını artıracaktır.

Genelde Özel Eğitim alanında, özelde OSB'li çocukların eğitiminde çok sayıda öğretmen eğitim programı geliştirilirken bunların çok azı problem davranışları belirleme ve sağaltımına yönelik olmaktadır. Böyle bir sınırlığın olması ve OSB'li öğrencilerin

eğitimlerinde niteliği artıracak bir öğretmen eğitimi programının geliştirilerek etkisini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmaya gereksinimi olarak ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda hem özel eğitim alanının hem nitel çalışmaların gerekirse yeniden yapılan uygulama araştırmaları ile bir dış geçerlik arayışı ve periyodik kontrollerle kararlık ve tutarlık anlamında güvenilirlik arayışı bilimsel bir gerekliliktir.

Bu araştırma kapsamında yapılacak çalışmalara öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme becerilerinin kazandırılması, program geliştirme, program geliştirme yaklaşımları, davranış değiştirme programları, öğretmenlerin problem davranışlar karşısında program geliştirme becerisi kazandırılacaktır. Araştırmada öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının kontrol edilmesinde uygulama yeterliklerinin geliştirilmesi için eğitim programlarının uygulama yeterliğinin kazandırılması konuları da ele alınacaktır.

Problem davranışlarla baş etme becerilerinin öğretmen tarafından kazanılması hem okuldaki akademik, sosyal ve davranışsal öğrenme süreçlerini oluşturma ve yönetme açısından hem de aileye bu becerileri kazandırarak OSB'li bireyin hayata uyumunu kolaylaştırma ve yaşamda olumlu rol üstlenme boyutlarında katkı sağlayacaktır. Program hazırlama becerisi, öğretimin bireyselleştirilmesi edinim, takip, genelleme ve kalıcılık boyutlarında verimli ve kişiye özgü öğrenme süreçlerini devreye sokma için önemlidir. Öğretmenin bu yeterliğinin gelişmesi için kuramsal çerçevede belli düzeyde gelişime gerek duyulmaktadır.

Araştırmada, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Olarak Hazırlanan Eğitim Programının Etkililiği” belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda veriler elde edebilmek için, Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilerde Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Baş Etmede Uygulama Becerisini Değerlendirme Araçları geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Otizimli bireylerle çalışan öğretmenler ve ailelerin en çok zorlandığı alanların başında davranış yönetimi ve problem davranışlarla baş etme durumları gelmektedir. Öğretmen ve ailelerin başında ve diğer iletişim araçlarında gündem olma durumlarının akademik başarı ve başarısızlıktan ziyade sosyal ve davranışsal durumlardaki doğru

veya yanlış davranışları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Gözlenen aile ve öğretmen davranışlarının pedagoji bilgisi doğrultusundan daha çok gözlem ve tecrübe aktarımına dayandığı görülmektedir.

Genel eğitimde de eleştiri başlıklarından birisi öğretmenlerin geleneksel (esasici) tutumla yetişmiş olmalarının kendi öğretmenlik uygulamalarında da bu yaklaşıma yönelebileceklerini göstermektedir. Bu da göstermektedir ki akademik anlamda oluşturulan kazanımlar pratik anlam kazanamayıp uygulamada model olma yoluyla edinilenlere yenik düşmektedir. Öğretmen ve ailelerin gerek kendi yaşam ve eğitim alanlarında gerekse birlikte çalışma ve iş birliği gerektiren alanlarda atacağı adımlar otizmlili bireyin eğitimi için kilit rol üstlenmektedir. Problem davranışla baş etmede okullarda tepkisel yaklaşımların ve eğitim odaklılıktan sorun odaklılığa dönüş ve bir kriz haline dönüşmesi pedagojik ve profesyonel davranış kalıpları geliştirememenin bir sonucudur.

Otizmlili bireylerin ailelerinin gelişimi, eğitimin verimli ve bütüncül olması için önemlidir. Bu gelişim için önemli olan öge öğretmen ve öğretmenin eğitici eğitimi niteliğidir. Bu yönüyle eğitim öğretmenin yönettiği, koordine ettiği ve takım çalışması ile ürüne dönüştürdüğü bir süreç olmalıdır. Bu da sahiplenme ve profesyonel, sürekli ve ihtiyaca dayalı bir öğretmen eğitimini gerekli kılmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmen eğitimi programının etkililiğinin belirlenmesidir.

1.2.1 Araştırma Soruları

Bu çalışmada, araştırmanın ana amacı ışığında yedi soruya cevap aranmıştır. Bu sorular aşağıda sıralanmıştır.

- 1) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek Öğretmen Eğitimi Programı ile öğretmen ihtiyaçları nelerdir?
- 2) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan, deney grubu ile geleneksel

hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-test puanları arasında fark var mıdır?

- 3) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanan kontrol grubu son-test puanları arasında fark var mıdır?
- 4) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır?
- 5) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geleneksel hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır?
- 6) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programları nasıldır?
- 7) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretmenlerin eğitimi öncesi ve sonrası program hazırlama yeterlikleri nasıldır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, genel kültür, alan ve meslek bilgisinin temel olduğu meslektir. Tüm bu alanların yanı sıra öğretmenlikte özverili olma, hoşgörü, kendini yenileyebilme, mesleğini severek yapma da önemlidir (Girgin ve Baysal, 2005). Öğretmen sınıf ortamında öğrenci ile sürekli ve çok yönlü iletişim içerisindedir. Bu iletişim sürecinde öğrenme-öğretme sürecini yönetir. Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-bilgi, öğrenci-öğrenme materyali arasındaki etkileşimi yöneten, sonuçları izleyen ve değerlendiren kişi öğretmendir (Sarı ve Pürsün, 2018). Dünyada öğretmenlerin kendini gerçekleştirmeleri bireysel bir istek ve gelişim çabasının yanında kurumsal bir politika ve kurumsal bir gelişim yaklaşımına dönüşmüştür. Ayrıca ülkemizde henüz oluşmayan akreditasyon ve sertifikasyon sistemleri gelişmiş ve öğretmen performans kriterlerine eklenmiştir.

Bu çalışmada OSB'li öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde nitelikli öğretim sağlayabilmeleri için geliştirilecek bir eğitim programının etkisinin sınanması ile bu alanda yapılan çalışmalara katkı getirecektir.

Dolayısıyla, bu araştırma çerçevesinde otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, problem davranışlar, problem davranışların önlenmesine yönelik modeller ve yaklaşımlar, problem davranışlara ilişkin etkili yöntem ve teknikler, kuramlar ve uygun davranışların öğretimi sırasında kullanılacak stratejilerin öğretimi konuları öğretmenlere beceri kazandırılması sağlanacaktır. Yine bu çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle uygulama yapan öğretmenlerin otizmlili çocukların problem davranışlarla baş etme eğitiminde programa dayalı, bilimsel dayanaklı uygulamaları doğru kullanabilmeleri için geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programının etkisini incelemektir.

Bu çalışmadan çıkacak sonuçların alanda çalışan uzmanlar, öğretmenler ve öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmeni yetiştiren ve çalıştıran kurum/kuruluşlar tarafından değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucu ortaya çıkan eğitim programı bireysel eğitimin temel alındığı özel eğitim alanında ihtiyaçlarla örtüşen bir kesim için doğrudan, daha önce uygulanan programlarla örtüşmesi veya çelişmesi açısından da dolaylı ve doğrulayıcı bir etki ortaya çıkaracaktır.

Özellikle otizmlili çocuklarla çalışan ya da çalışacak öğretmenlerin almış oldukları kuramsal bilgilerin uygulamaya yansımaları oldukça sınırlı kalmaktadır (Jahr, 1998). Bu dezavantajı gidermenin başlıca yolu bilimsel dayanakları ile ilgili yöntemlerin, eğitimlerin birçok uygulamasını kombine edecek olan bu çalışmanın OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlere eğitim vermeyi düşünen kurum/kuruluş ve kişilere geliştirilecek olan problem davranışlarla baş etme ile ilgili OSB'li öğrencilerle çalışan Öğretmen Eğitimi Programı ile kaynak olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştirme, eğitimin her düzeyinde olduğu gibi, özel eğitim içinde önemli bir konu başlığıdır (Sarı, 2013). Günümüzde, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olması sebebiyle her öğrencinin kendine özgü problem davranışlar gösterebileceği düşüncesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine verilen önemi de artırmıştır. Bu düşünceye paralel olarak özel eğitimin amacı; Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve en üst düzeyde kullanmaları, kendi kendine yeten, çevreye uyumlu ve üretken bireyler olmaları için fırsatlar sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Sarı, 2003). Özel eğitim hizmetlerinin kalitesi ise, önemli oranda bu hizmetleri sağlayacak olan öğretmenin niteliğine bağlıdır (Kargın, 1997; Akçamete, 2003; Sarı, 2003). Öğretmenlik, geleceğin yetişkinleri olan öğrencilerin daha iyi yetişebilmesi, gelişimleri,

eğitimi açısından diğer meslekler arasında stratejik bir öneme sahip olduğundan bu yapılacak araştırmada geleceğin öğretmenlik mesleği açısından stratejik bir önem taşıyacaktır.

Son zamanlarda otizmlili çocuk sayısının artmasıyla birlikte bu çocukların özel eğitim alabilmeleri için özel yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta ve bu öğretmenler için pratik yeterlik kazanmanın önemi vurgulanmaktadır (NAC, 2009; Safran, 2008; Smith, Scahill, Dawson ve diğerleri, 2007). Bu nedenle Birkan (2009), otizmlili bireylere verilen eğitim yoğunluğu ve eğitime erken yaşta başlama gibi kriterlerin yanı sıra eğitimci yeterliklerinin eğitim hizmetlerinin sonuçlarını doğrudan etkileyen önemli bir değişken olduğunu savunmaktadır.

Ülkemizde, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin alan yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeyin artırılmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır (Sarı, 2013). Bu çalışmanın bu anlamda alana katkıda bulunacağı ve bu alanda öğretmen eğitim programının çok sınırlı olduğu ve etkisinin geliştirilmesi için bir eğitim programının olmadığı ve nitelikleri geliştireceği açısından çok önemli bir öneme sahip olacaktır. Ayrıca yapılacak olan bu çalışma alanında ilk ve tek olması özelliğiyle de gelecek araştırmalara da ışık tutacağı söylenebilir.

1.4 Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- 1) Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sorulara içtenlikle ve olduğu gibi cevap vermiş oldukları varsayılmıştır.
- 2) Araştırma için belirlenen 48 oturum, 96 saatlik uygulama süresinin (benzer araştırmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen) yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar dahilinde yürütülmüştür:

- 1) Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretim etkinlikleri sürecinde ortaya çıkan problem davranışı ile baş etmede geliştirilen öğretmen uygulama yeterlik eğitim programı ile,

- 2) Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Tekrarlayıcı ve stereotipik davranışlar, iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlik ile karakterize bir grup nöro-gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013).

Problem Davranış: Yoğunluk, sıklık ve süresi açısından kültürel normlara uymayan bireyin kendisi ve çevresindekiler için tehlikeli olan ve bireyin toplumsal alanlara ulaşmasını ciddi olarak engelleyen davranışlardır (Sucuoğlu, 2013).

Öğretmen Yeterliği: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2016).

Program Geliştirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2010).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZINI

Bu bölümde Problem Davranışlar, Otizm Spektrum Bozukluğu, Öğretmen Eğitimi ve Öğretmen Yeterlikleri başlıkların yer almıştır. Alan yazında ayrıca ülkemizde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Problem Davranışlar

Otizmlili bireyler tipik gelişim gösteren akranlarına göre farklı davranış sergiledikleri ve araştırmalara göre ilgi takıntıları, rutin takıntıları stereotipik davranış örüntüsü içinde oldukları, öfke krizleri geçirdiklerine ilişkin yaygın olarak gözlemlendiği söylenilebilir (Erbaş, 2002; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2005; Mukaddes, 2014). Otizmlili bireylerin günlük rutinlerinde bir değişiklik olduğu durumlarda daha çok problem davranışlarını ileri boyuta taşıdıkları ve kendisine ve başkalarına zarar verme eğiliminde olduğuna ilişkin araştırma bulgularında bu türden davranışların hem günlük yaşamına, iletişimine, hem de eğitimini güçleştirdiği vurgulanmaktadır (Emerson, 2001; Erbaş ve Özkan, 2017). Bu tür davranışlarla karşılaşan ebeveynler ve eğitimciler çoğu zaman endişelenmekte, bazı durumlar karşısında da çaresiz bir şekilde kalmaktadırlar. Bazı otizmlili bireyler kendini yaralama, kafasını duvara/yere vurma, ısırma, çevresinde bulunan eşyalara zarar verme gibi davranışlar karşısında problem davranışlarla baş etmede, eğitimcilerin mesleki bilgilerine ve geçmiş deneyimlerine dayalı olarak farklı yollara başvurdukları düşünülebilir.

Problem davranış başlığı altında problem davranışın tanımı, problem davranış kontrol eden uyaranlar, problem davranışın işlevi, problem davranış kontrol eden uyaranların sınıflandırılmasında bireysel, çevresel ve gelişimsel uyaranları, problem davranışa zemin hazırlayan olayları ve öncül-davranış-sonuç ilişkisini betimlemeye dönük açıklamalarda bulunulmuştur.

2.1.1. Problem Davranışın Tanımı

Eğitimciler otizmlili bireylerin etkinlik esnasında bağırma, elini masaya ya da duvara vurma gibi davranışla karşılaştıkları ifade edilebilir. Eğitimciler tarafından etkinlik esnasında gözlenen bu davranışlar bir çeşit kriz/nöbet/öfke patlaması gibi kavramlarla adlandırmaya çalışılmaktadır (Mukaddes, 2014). Kriz meydana geldiği

anda ne yapılacağı? sorusu akılları karıştırmaktadır, çünkü kendine, başkasına zarar veren ya da çevresindeki eşyaları kırıp döken otizmlili bireyleri izlemek ve herhangi bir şekilde müdahale etmeden durmak mümkün olmasa gerek olduğu söylenebilir. Eğitimciler olarak nasıl bir kriz yönetimi stratejisi izlememiz gerekiyor, bu ve benzeri durumlar karşısında kendiliğinden herkesin başvurduğu kriz yönetimi stratejileri ortaya çıkmaktadır. Problem davranışın ne demek olduğundan önce bazı noktalara dikkat çekilmesi ve bu noktaların çok iyi bir şekilde analiz edilerek bilimsel temellerinin sağlanması koşuluyla kullanılması gerektiği ifade edilebilir.

Erbaş, Kırcaali-İftar, Tekin-İftar (2005)'e göre kriz yönetim stratejilerini beş maddede topladığı görülmektedir. Bu stratejiler aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Problem davranış fiziksel sonuçlarından bireyi ya da çevreyi koruma,
- 2) Problem davranış sürecinde bireyi, anlık (kısa süreli) sınırlandırma,
- 3) Krizin meydana geldiği ortamda tehlike içinde olan kişileri problem davranıştan uzaklaştırma,
- 4) Problem olmayan davranışların meydana gelmesini sağlayacak ipuçları verme,
- 5) Bazı durumlarda görmezden gelmedir.

Bu stratejiler problem davranışın öğretilmesine ya da alternatif davranışa yönlendirmediği için davranışta değişme olup olmadığı belirtilmemektedir. Ayrıca problem davranışlarda sadece kriz yönetimine odaklanılırsa, ilerleyen süreçte problem davranışın tekrarlama ihtimalide ortaya çıkacaktır. Çünkü bu stratejiler problem davranışın kısa süreliğine uyuma dönemine geçirdiğini ifade edebiliriz. Bu stratejilerde problem davranışa davranış değiştirme ile ilgili bir programlama söz konusu olmadığı düşünülebilir. O zaman problem davranışlar karşısında öncelikli olarak problem davranışların çok iyi bir şekilde açıklanması ve müdahale programlarının oluşturulması gerekli görünmektedir.

Problem davranışların tanımlanması çok zor bir işlem gibi görülebilir. Hangi davranış problem olarak görmemiz ya da hangi davranış problem davranış olarak görmememiz gerekiyor. Belirtilen durumlara bağlı olarak Problem davranış (challenging behaviors), alanyazınında birçok şekilde tanımlandığı görülmektedir.

Problem davranış; toplum içinde bireyin faaliyetlerden, olaylardan işlevsel olarak yararlanmasını engelleyen ve bireyin kendisinin/akranlarının durumlarını tehlikeye sokan ve güvensiz bir ortam oluşturan herhangi bir davranıştır (Carr ve Durand; 1985). Bu tanıma ek olarak bir başka boyutuna değinen Dunlap, Johnson ve Robbins (1990), problem davranışları bireyde fiziksel yaralanmaya neden olması ya da tehlikeli bir duruma sokması nedeniyle sosyal olarak toplumsal yaşama girmeyi zorlaştıran davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Erbaş (2002)'a göre problem davranış; bireyin kendisinin ya da bir başkasının öğrenmesini engelleyen, toplumsal yaşam içinde sosyal ilişkileri ve etkileşimi olumsuz bir şekilde etkileyen, bireyin kendisine ya da başkalarına zarar veren davranışlardır. Tanımlarda bireyin ve çevresinin zarar görmesi ve öğrenmeyi olumsuz bir şekilde etkilemesine bağlı olarak eğitimcilerin farklı metod ve yöntemlerle problem davranışlar karşısında uygulamalar yapmaktadırlar. Ancak bu uyguladıkları yöntemlerinin neden işe yaramadıklarını bilemezler. Problem davranışların işlevlerini ve öğrenilmiş davranış olduklarını anlamaları oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Baz davranışlar da problem davranış gibi görünse de gelişimsel olarak yaşa uygun davranışlar olduğunu da unutmamak gerekir. Örneğin; bebeklik döneminde başını vurma, ya da rastgele sallanma gibi davranışları görülmektedir. Ancak üç yaşına doğru geldiğinde bu davranışların sergilenmediği gözlemlenebilir. Bir davranışın problem davranış olarak tanımlanmasından önce tipik gelişim gösteren akranları tarafından yapıp yapılmadığına bakılmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu tür davranışların pek çoğu öğrenme ve olgunlaşmayla değiştiği de söylenebilir.

Otizmlili bireylerin sergiledikleri davranışların bazılarının hoşumuza gitmediği durumlarda problem davranış olarak görmemizde sakıncalı bir tanımlama olabilir. Örneğin kendi odasının dağınıklığını toplama sorumluluğunu yerine getiren bireye ardından başka bir sorumluluk almak istememesi anne babası tarafından problem davranış olarak tanımlanırken, aynı durumun çocuğun o anki duruma bağlı olarak görev ve sorumluluğunu yerine getirmiş olması ve ardından başka bir sorumluluk almaması gayet tabii bir tepki olarak kabul edilebilir bir davranış olarak tanımlanabilir. Bu ve benzeri durumlar açısından bireylerin bakış açısından ele alınarak bir davranışın problem davranış olup olmadığına ilişkin Erbaş'a (2005) göre iki öge (davranışı gerçekleştiren birey ve davranışı tanımlayan birey) dikkate alınmalıdır.

Bu iki ögeden birincisi, davranışı sergileyen birey açısından problemlili bir davranış olarak değerlendirilebilir. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, davranışın işlevsel olma özelliğine göre sergilenen problem davranış çocuğun istedikleri değişiklikleri sağlıyorsa yani kendini yere atarak ve ardından eline bir şeyler veriliyorsa, çocuğun sergilediği davranışın işlevsel olma özelliği ortaya çıkmaktadır. Bu davranış karşısında çocuğun istediği bir şeyler olduğunda davranışın işlevsel olma özelliğini kullanarak istediğini elde etmeye çalışacaktır. Ancak, bu davranışlar eğitimciler tarafından ve anne-babası tarafından problem davranış olarak tanımlanabilir.

Bu iki ögeden ikinci ise; davranışların problem davranışlar olarak tanımlayan bireylerin bakış açısıyla değerlendirir. Çocuklar yakın çevresindeki bireylerin ve ortamın gereğini karşılayacak şekilde davranış sergilediklerinde uygun davranışlar yapıyor şeklinde tanımlamalarla karşılaşılır. Ancak çocukların çevresindeki bireylerin beklentilerine cevap verecek ve ortamın gereği olan davranışlar sergilenmediği zaman problem davranışlar olarak tanımlandığı ifade edilir. Bu bakış açısıyla davranışların problem davranış olarak tanımlanması zor olabilir. Her bireyin farklı durumlar karşısında beklentiler için davranışlar farklılaşabilir. Bu tür değerlendirmelerde davranışın uygun ya da problem davranış olarak tanımlanması olası olabilir, hangi durumlar karşısında davranışların problem davranış olarak değerlendirileceğine ilişkin olarak ayrıntılı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

2.1.1.1. Problem Davranışı Kontrol Eden Uyarılar ve Sınıflandırılması

Problem davranışlar otizmlili bireylerin yaşamını olumsuz yönde etkilemekte ve insan ilişkileri ve toplumsal yaşama katılımında günlük yaşam aktivitelerinde iletişim becerilerinin gelişiminin engellendiği açıklanabilir. Ancak problem davranışların çevresel etmenler tarafından etkilenecek ortaya çıktığı ve sürdüğü bilinmektedir. Uygulamalı davranış analizi uygulamaları ilkelerinin ortaya çıktığı ilk dönemlerde davranışlar, öncül davranışlar ve sonuç davranışlar olarak ele alınmaya çalışılıyordu. Ancak Skinner (1931) (Akt: Dilek Erbaş ve Şerife Yücesoy) davranışları öncül davranışlar ve sonuç davranışlar şeklinde yeterli olamayacağını ve davranışlara zemin hazırlayan etmenlerin/olayların/uyarınların da ele alınması gerektiğine ilişkin görüş öne sürmüştür. Bu nedenle davranışlara zemin hazırlayan 1) uyarılar-olaylar, 2) öncüller ve 3) sonuçlar olmak üzere üçe ayrılmıştır.

Tablo 1: Problem Davranışları Etkileyen Uyarıların Tanımları ve Örnekleri

	Davranışa Zemin Hazırlayan Uyarılar-Olaylar	Öncül	Davranış	Sonuç
Tanım	Problem davranışın ortaya çıkmasını sağlayan uyarı	Problem davranıştan hemen önce meydana çıkan olay	Problem davranış	Problem davranışı izleyen durum
Örnek	Gürültü, uykusuzluk	Ders giriş, “günaydın” demesi arkadaşının, öğretmenin yönerge vermesi	Vurma, bağırma	Öğretmenin yapma demesi ve etkinlikten ayrılmasına izin vermesi

2.1.1.2. Davranışlara Zemin Hazırlayan Uyarılar-Olaylar

Uygulamalı Davranış Analizinin temelini oluşturan edimsel koşullama ilkesine göre davranış, öncesinde ve sonrasında bulunan ve davranış izleyen çevresel uyarılar şekillendirir (Alberto ve Troutman, 1990 aktaran Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 1998). Davranışlara zemin hazırlayan uyarıların davranışın öncüllerine ve sonuçlarına nasıl bir tepki verilmesi gerektiğine yön veren pekiştireç ve cezanın geçici olarak işlev gördüğü içsel durumlar ya da çevresel faktörlerdir (Wahler ve Fox, 1981). Davranışlarımızı şekillendiren çevresel olaylar sürekli değişiklik gösterebilir. Örneğin; çocukların yaz tatilinden sonra okulun başladıkları birkaç günlük süre içinde davranışlarını problemlerle bir şekilde sergilediklerini derslerdeki faaliyetlere katılım sağlamak istemediklerini gözlemleyebilirsiniz. Öğrencilerin bu davranışlarındaki değişiklikler tatil döneminde kuralların daha az olduğu ve kendi istekleri doğrultusunda hareket etmelerinden sonra daha fazla kuralların olduğu ve kendi istedikleri gibi davranamayacakları okula geçişle ilişkili olabilir. Böyle durumlarda okulların açıldığı birkaç gün ödevlerini yapmaları için daha öncede sunulan pekiştireçlerin etkisinin ve değerinin azaldığını ya da işe yaramadığını görebilirsiniz.

Davranışa zemin hazırlayan uyarıların, çevresel, psikolojik hatta fizyolojik olabilir (Erbaş ve Özkan, 2017). Çocuğun bulunduğu ortamı ilgilendiren bağlamın ısı, ışık, gürültü gibi etmenlerin çevresel uyarılara, boşanma durumlarında ya da sevdiği evcil bir hayvanın ölmesi gibi olayların psikolojik etmenler olarak, dışının ağrısı,

orta kulak enfeksiyonu, açlık susuzluk, uykusuzluk gibi durumların fizyolojik etmenlere örnek olarak verebiliriz.

Davranışa zemin hazırlayan bir başka durum ise; bireylerin öncül ve sonuçlara nasıl tepkide bulunulacağını etkileyen durumsal ya da bağlamsal etmenler olarak karşımıza çıkabilir. Aslında davranışın öncül davranış ya da sonuç davranış olarak ilişkisini değiştirebildiği gibi sonucun olumlu veya olumsuz bir şekilde olmasını sağlayabilir. Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar (2005) otizmlili çocukları gıdıklama pek çok davranış sonrasında hoş giden bir uyaran olarak olumlu pekiştireç özelliği göstermesi olumlu olma, karnının ağrması (davranışa zemin hazırlayan) sonrasında gıdıklama (sonuç), hoş gitmeyen bir uyaran olarak işlev görmesi pekiştireç olma özelliği kaybedebilir olması davranışın olumsuz bir şekilde iletimini değiştirebilir.



Şekil 1: Davranışları Kontrol Eden Uyarılar

Davranışlarının işlevlerinin belirlenmesinin amacı birey için işlevlerini belirlemek ve davranış ile ilgili olarak çevresel uyarıların belirlenmesidir. Horner ve Carr'a (1997) göre davranışların işlevsel olarak tespit edilmesi, problem davranışın ortaya çıkması ve davranışın kalıcı olmasında rol oynayan uyarıların belirlenmesinde bileşenlerin yordanması ile ilgili bir süreç olarak tanımlamışlardır. Buna göre işlevsel olarak bir davranışın değerlendirilmesinin amacı davranış öncüllerini ve sonuçlarını belirlemektir (Sucuoğlu, 2013).

2.1.1.3. Öncül Davranışlar

Davranışın ortaya çıkmasına neden olan davranışın öncesinde yer alan durumlar, olaylar koşullar ya da uyarılardır (Miltenberger, 2011; Sucuoğlu, 2013). Öncül davranışlarla ilgili araştırmalarda problem davranışı kontrol etmede önemli bir etken olduğu vurgulanırken, öncüllerin ortaya çıkmasını dört şekilde incelemişlerdir (Crone

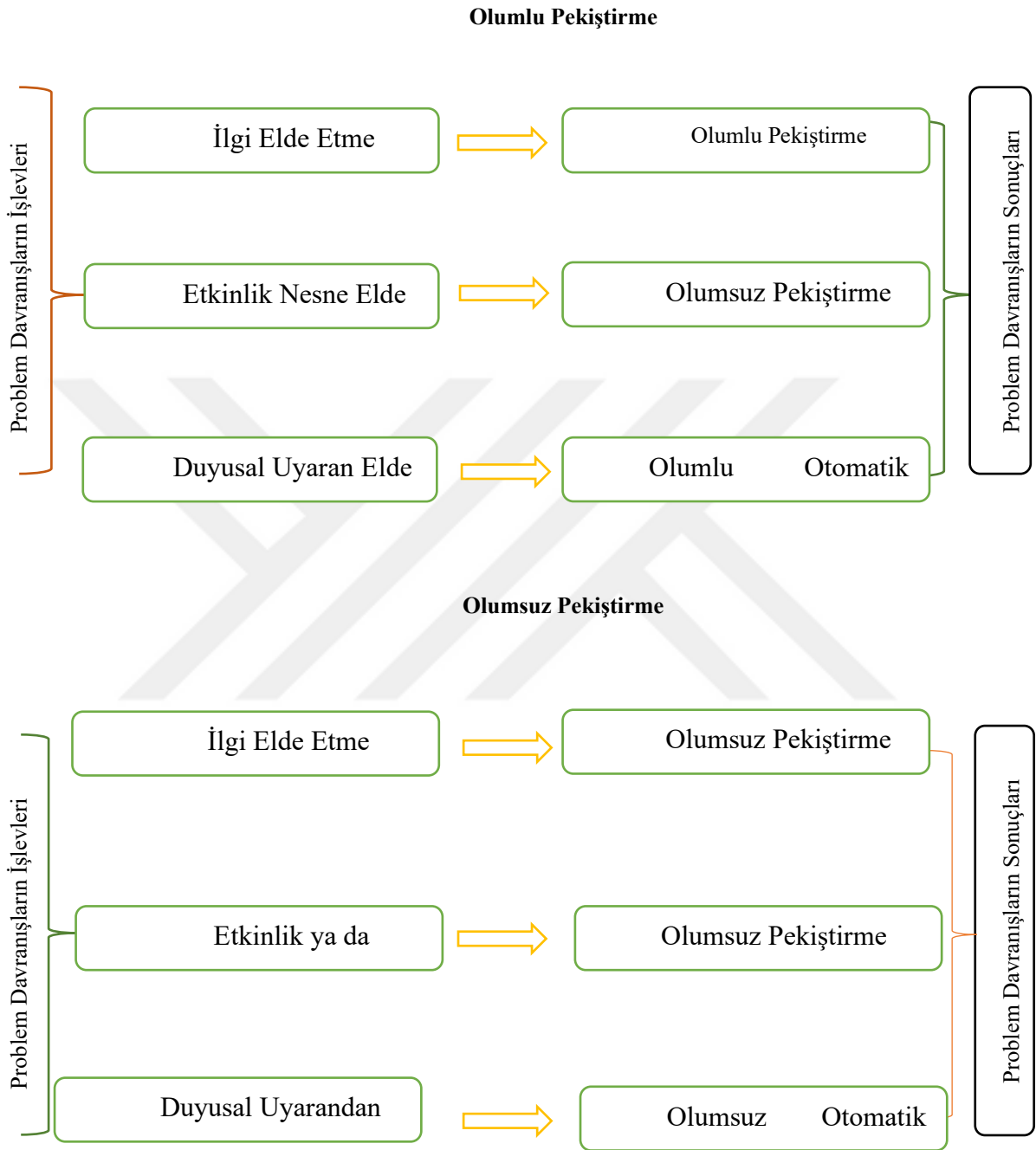
ve Horner, 2003; Sticher, Randolph, Kay ve Gage, 2009). 1) Öncül davranışlar gününün belirli zamanlarında ortaya çıkabilir (örneğin, boyama etkinliğinden sonra bağırma davranışını sergilemesi), 2) Diğer bir durum ise fiziksel çevrede gerçekleşen öncül davranışlar (örneğin, oyun odasında arkadaşlarına vurma davranışını sergilemektedir), 3) Başka insanlarla olan bağlamda öncül davranışları gösteriyor olmasıdır (örneğin, evine annesinin gelen arkadaşıyla konuşması esnasında oyuncaklarını fırlatma davranışı sergilemesidir), 4) Belirli yapılan rutin etkinliklerde de öncül davranışlar görülebilir (örneğin, boyama etkinliğinde boyama sırasında boya kalemlerinin ucunu kırma davranışını sergilemektedir).

Davranış değiştirme programı hazırlanırken problem davranışların ortaya çıkmasına neden olan öncüllerin tespit edilmesi, problem davranışları önlemek için gerekli uyarlamaların oluşturulması açısından oldukça önemli olabilir. Benzer şekilde problem davranışların ortaya çıkmadığı durumlar içinde öncüllerin biliniyor olması unutulmamalıdır.

2.1.1.4. Sonuç Davranışlar

Davranış sonrasında davranışı izleyen uyaranlar (Coper, Heron, ve Heward, 2007; Sucuoğlu, 2013) davranış sonrasında bireye sunulan uyaran, durum ya da koşullardır. Davranışları izleyen sonuç davranışlar, gelecekte problem davranışın sergilenmesine ortamın oluşup oluşmadığında etkilidir. Öncül davranışlarda olduğu gibi davranıştan sonra öğrenciye verilen uyaranların belirlenmesi davranışların nedeni, amacı ile ilgili ya da davranışın işlevlerine ilişkin bilgilerin toplanmasıyla yakından ilişkilidir (Gresham, Watson ve Skinner, 2001; Sucuoğlu, 2013; Erbaş, Kırçali-İftar ve Tekin İftar, 2005).

Skinner (1965), davranışları izleyen sonuçların olumlu ve olumsuz pekiştirme yoluyla çocukların istediklerini elde etme ya da istemediklerinden kaçmada önemli olduğunu öne sürmüştür. Skinner'in (1965) öne sürmüştüğü bu önermeleri geliştirerek farklı araştırmalarla bilimsel bulgularla desteklenmiş ve içsel otomatik pekiştirme yoluyla davranışların problem olarak sergilendiği belirtilmiştir (Beavers ve Iwata, 2011; Erbaş ve Özkan, 2017). Yapılan araştırmalara göre davranışların işlevleri ve bu davranışların sonuçlarını gösteren şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: Problem Davranışların İşlevleri ve Devam Ettiren Sonuçları (Erbaş ve Özkan, 2017).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin eğitimlerinde eğitimcilerin öğrenme kuramları ile ilgili genel yapı taşlarını bilmeleri mesleki yeterlik anlamında kolaylaştırıcı bir etmen olduğu söylenebilir.

2.2. Bilimsel Uygulamalar ve Öğrenme

Bilimsel Uygulamalar ve Öğrenme başlıklı temayla Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerle uygulamada yer alan eğitimciler ve araştırmacılara problem davranışlarla baş etmede yol gösterecek şekilde aşağıdaki konular bu başlık altında; “öğrenme kuramları çerçevesinde Piaget’in Zihin Kuramına göre öğrenme, Gagne’nin Öğrenme Koşulları Kuramına göre öğrenme, Bandura’nın Gözleyerek Öğrenme Kuramına göre öğrenme, Skinner’in Edimsel Koşullama Kuramına göre Öğrenme, İşbirliği ve Etkili İletişim Yolları” özet olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

2.3. Öğrenme Kuramları

İnsanlar bir konuyu, durumu veya beceriyi öğrenirken oluşan veya oluşturulan şartların etkisine maruz kalır veya bırakılırlar. Bireyler, bir konu öğrendiğinde, aynı şartlar tekrar sağlandığında başka bir konunun öğrenilmesinde işe yaramayabilir. Süreç temelli öğretim yaklaşımlarında da ifade edildiği gibi tek bir süreç ile tüm öğretim içeriğinin aktarılması mümkün olmadığı olgusu ile benzer konuların farklı süreçlerde öğretiminde de öğretimin aynı olmaması benzer sorunlardır. Bu sorunlar temelinde, yapılan araştırmalara dayalı olarak insanların nasıl öğrendiğini açıklamak ve davranışlar olan yansımaları üzerine oluşturulmuş çeşitli genellemeleri ve ilkeleri içeren model ya da sistemlerin bütünü olan öğrenme kuramları kavramsal çerçevelerdir. Öğrenme kuramları öğrenme sırasında bilginin, becerinin edinilmesi, işlenmesi, genellemesi ve kalıcı hale getirilmesine çalışır. Aşağıda öğretime doğrudan etki etmiş bilişsel ve davranış temelli bazı öğrenme model ve kuramları açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramına Göre Öğrenme

Piaget ve Cook (1952) zekânın, bireyin çevresine uyum sağlayabilme yeteneği olduğunu ifade etmiştir. Birey, çevresini algılamada olabildiğince çok duyusunu işe koşma eğilimindedir ve bunun sonucunda zeka uyaranlara verilen tepkilerle somut ve gözlenebilir forma dönüşmüş olur. Bu tanım, bireyin çevresi ile ilişkilerini temele almakta, bireyin uyum yeteneğini işaret etmektedir (Bacanlı, 2000). Bu uyum;

- 1) İçgüdüsel bir uyumu engelleme kapasitesi,
- 2) Engellenen içgüdüsel olanı yeniden tanımlama kapasitesi,
- 3) Hayali olarak deneyimlenen deneme yanılma ışığında kendini ayarlama ve bunu gerçekleştirme kapasitesi,
- 4) Açık olarak değiştirilmiş durumlara yönelik içgüdüsel uyum başlıklarında özetlenebilir (Legg ve Hutter, 2007).

Piaget'e (1976) göre, bireyde doğuştan varolan dünyayı anlama, nesnelere organize etme ve farklı durumlarla ilgili tahmin etme ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç dengenin sürdürülmesi anlamına gelir. Bireylerin çevrelerine ilişkin algıları ile deneyimleri arasında bir denge vardır. Dengeleme, bir bireyin gerçek dünya anlayışını test etmeyi içeren bir düzen arayışıdır. Anlayışlarımız ve algılarımız gözlemlediğimiz olayları açıklayabilirse, dünya anlamlıdır ve biz dengede oluruz. Tersine olduğunda, bir denge kaybı olur ve daha iyi açıklamalar ararız. Dengenin bozulması, gelişimi tetikleyen bir güçtür (Morss, 2020; Eggen ve Kauchak, 2001). Her birey, hayatının sistematik bir yapı olmasını ister ve karşılaşacağı durumların öngörülebilir olmasını bekler. Bir denge durumu olarak tanımlanabilecek bu eğilim, Piaget bunu dengeleme dürtüsü olarak adlandırır (Selçuk, 2007; Brown ve Desforges, 2006). Dengeleme, insan uyum davranışındaki temel süreçtir ve birey bu süreçte kendi düşünme biçimi ile çevre arasında bir denge arar. Zihin sürekli olarak asimilasyon ve alma arasında bir denge bulmaya çalışır (Morss, 2020; Qayumi, 2001).

Dengeleme becerisi, Piaget'in (1976) zihin gelişimi teorisinin temel kavramıdır. Dünyayı anlama ihtiyacı tüm insanları harekete geçirir ve insanlar deneyim kazanırken, daha önce bilinenlerle uyumlu yeni durumlar yaratmaya çalışırlar (Brown ve Desforges, 2006, Eggen ve Kauchak, 2001). Organizasyon, süreçleri sistematikleştirme ve bu amaçla fikirleri ve eylemleri birleştirme, koordine etme ve birleştirme eğilimidir (Bacanlı, 2000). Dengeleme becerisi OSB'li bireylerin problem davranışlarının meydana gelmesinde ve ortaya çıkacak olan tehlikeler karşısında uyarıları ve ortama göre bireyi koordine etmeye çalıştığı söylenebilir.

Piaget'e (1976) göre şemalar, düşüncenin yapı taşlarıdır. Farklı öğrenme programlarının önemi yaşa göre değişir. Okullarda birçok şemayı biçimlendirmek mümkündür. Okulda öğrenilen kavramlar, ilkeler, kurallar ve prosedürler, öğrencilerin

dünyayı anlamalarını kolaylaştıracak diyagramlar şeklinde düzenlenebilir (Morss, 2020; Eggen ve Kauchak, 2001).

Piaget bilgiyi üç temel kavramla tanımladı. İlk kavram asimilasyondur. Sindirim, verilerin uyarlandığı dahili bir süreçtir. İkinci kavram genel şemalardır. Genel şemalar, organizma tarafından asimilasyon sürecinde kullanılan iç kapasitedir. Üçüncü kavram almadır. Alma, genel şemaların belirli durumlara uygulandığı ayrı bir süreçtir (Morss, 2020; Silverman, 1980).

Deneyimler sırasında, mevcut programlar genellikle yetersiz kalır ve insanlar uyum sağlama eğilimindedir. Uyum, dengeyi korumak için şemaları uyumlaştırma ve birbirleriyle yaşama sürecidir. Uyarılmanın iki alt işlevi vardır: alma ve özümseme (Bormanaki ve Khoshhal, 2017). Alma, mevcut bir planın değiştirildiği ve yeni bir yaşam karşısında yeni bir planın yaratıldığı bir uyum biçimidir. Asimilasyon, çevredeki yaşamın mevcut bir şemaya yerleştirildiği bir uyum şeklidir. Bu iki işlev karşılıklı olarak birbirini tamamlar ve zihin gelişiminde önemli bir rol oynar. Dengeyi sağlamak için alma ve asimilasyon işlevleri gereklidir (Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Eggen ve Kauchak, 2001; Chapman, 1988).

2.3.2. Zihin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Piaget (1976) zihin gelişiminin dört faktörden etkilendiğini belirtmiştir: olgunlaşma, yaşantı, sosyal etkileşim ve dengelenme. Otizmlili olan öğrencilerin problem davranışlarla baş etmede etken faktörler içinde yer alabileceği ifade edilebilir. Zihin gelişimini etkileyen dört faktör, kısaca şöyle açıklanabilir (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Selçuk, 2007; Eggen ve Kauchak, 2001; Bacanlı, 2000).

2.3.2.1. Olgunlaşma

Olgunlaşma, büyüme kavramını da içine alarak daha çok fiziksel gelişimi ifade eder. Kişinin fiziksel açıdan gelişmesi demektir. Olgunlaşmanın zihin gelişimi üzerindeki etkisi daha çok yoksunluk durumlarında ortaya çıkar. Başka bir ifade ile, birey olgunlaşmamış ise, zihin gelişimi gecikir. Birey olgunlaştıkça zihin gelişimi ilerler. Bazı bireyler akranlarına göre daha hızlı olgunlaşırlar. Doğal olarak, aynı takvim yaşındaki iki çocuk, vücut yapısı, zekası ve duygusal tepkileri itibarıyla farklı özellikler gösterebilir (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Selçuk, 2007). Piaget'e (1976) göre, olgunlaşmada görülen bu tür farklılıklar, genetik kalıtımla ilgilidir.

2.3.2.2.Yaşantı

Piaget (1976)'e göre, yaşantılar, şemaların biçimlendirilmesini etkiler. Zihin gelişimi, kişinin geçirdiği yaşantılarla artabilir. Yaşantı sayesinde birey, çevresindeki nesnelere kullanabilir ve yeni düşünce kalıpları, yeni şemalar oluşturabilir. Aktif yaşantı, bireylerin dünyayı anlamlandırmak için gerekli bilgileri kazanmasını ve var olan bilgi ve becerileri revize etmelerini sağlar (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017). Yaşantının eğitimin tanımı içinde anahtar kavram olduğunu göz ardı etmeden bireyin kendi yaşantısı merkezinde değişim esas alınmalıdır.

2.3.2.3.Sosyal Etkileşim

Bireylerin, çevrelerindeki diğer bireylerle farklı yaşantılar geçirmesi ve onlarla bilgi, beceri, düşünce alışverişinde bulunması sosyal etkileşim olarak tanımlanabilir. Bu sosyal etkileşim nedeniyle bireyin içinde bulunduğu toplum, bireyin zihin gelişimini etkiler (Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Selçuk, 2007; Bacanlı, 2000). Sosyal etkileşim sonucunda oluşan birikim olan kültürler, bireylerin zihinlerini nasıl kullanacakları üzerinde gerek davranış kalıpları, gerekse dil aracılığıyla yönlendirici bir fonksiyon üstlenirler.

2.3.2.4.Dengelenme

Piaget'e (1976) göre, insanların doğuştan veya içgüdülerinden düzene ihtiyacı vardır. Her birey, hayatının düzenli bir yapıda olmasını ister. Karşılaşacağı durum veya durumlar tahmin edici olabilir. İnsan düşüncesinde olma ve davranma eğilimi vardır. Doğal haliyle uygulanabilir ve zorunludur. Dengesizlik öğrenmeyi besler. Yeni öğrenilen bilgi önce bir dengesizlik yaratır, sonra dengeye ulaşır. Kişinin gelişimi kolayca dengelenebildiğinde daha hızlıdır (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Selçuk, 2007; Eggen ve Kauchak, 2001; Bacanlı, 2000).

2.3.2.5.Zihin Gelişimi Dönem Özellikleri

Piaget'in (1976) zihinsel gelişim dönemleri, farklı yaşlardaki çocukların bilgiyi kullanma ve düşünme yollarını tanımlar. Bir aşamadan diğerine geçiş, çocuğun düşünme biçiminde niteliksel bir değişimin varlığını gösterir. Bu değişim nicelikten çok düşüncenin niteliği ile ilgilidir. Bir ev inşa etmek için tuğlaların yığılması yerine tırtılın kelebeğe dönüşmesi ile karşılaştırılabilir. Anaokulu çocuklarının algıları sınırlıdır, çevrelerinde gördüklerini algılayabilirler. Mantıklı veya sistematik düşünemezler ve sonuç olarak problem davranışların tetiklenmesine neden olabilir. Ancak dördüncü sınıf

öğrencisi, somut nesnelere üzerinden mantıksal düşünme becerisine sahiptir (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Selçuk, 2007; Eggen ve Kauchak, 2001; Bacanlı, 2000; Piaget, 1976). Soyut düşünceler hakkında mantıksal, sistematik ve varsayımsal olarak düşünebilir. Farklı yaşlardaki öğrencilerin farklı düşünme stillerine ve farklı zihinsel kapasitelere sahip olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde dikkate almaları gereken önemli bir unsurdur. Zihinsel gelişim dönemlerini değerlendirmeden önce dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır (Eggen ve Kauchak, 2001; Bacanlı, 2000). Bu noktalar aşağıda listelenmiştir:

- 1) Gelişim yavaş ve kademelidir. Çocuklar yavaş ve kademeli olarak gelişir,
- 2) Bir aşamada kazanılan deneyimler bir sonraki aşamanın temelini oluşturur. Aşamalar bir hiyerarşi izler. Bir sonraki aşama, önceki aşamaların kazanımlarını içerir,
- 3) Gelişim dönemleri için tahmini yaş sınırları belirlenmiş olsa da bu yaş sınırları, olgunluk, yaşam ve kültürel faktörlere bağlı olarak çocuktan çocuca değişebilir,
- 4) Büyüme oranlarında farklılıklar var. Her birey kendine göre gelişir. Bu nedenle aynı gelişim aşamasında olsalar bile gelişim oranları açısından bireyler arasında farklılıklar bulunmaktadır,
- 5) Aşamalar her zaman belirli bir sırada meydana gelir. Gelişim aşamaları için yaş sınırları değişiklik gösterse bile, her insan, bir sonraki aşamaya geçmeden önce bir önceki aşamadan geçmek zorundadır. Hiç kimse gelişim aşamalarından birini atlayamaz. Bu, bir ergen veya yetişkinin bu gelişim aşamalarından birinde yeterli yaşamı olmamışsa, bilgiyi işleme ve düşünme yolunun çocuklarındaki gibi olacağı anlamına gelir,
- 6) Gelişim teorileri ve Piaget'in gelişim teorisi, her aşama için tipik gelişimsel özellikleri belirtir. Belirtilen özellikler genellikle o dönemde karşılaşılan veya edinilen özelliklerdir (Selçuk, 2007; Eggen ve Kauchak, 2001; Bacanlı, 2000).

2.3.3. Piaget'in Gelişim Dönemleri

Piaget gelişimi dört evrede ele almıştır. Bu dönemler ve özellikleri aşağıda sunulmuştur.

2.3.3.1. Duyu-Motor Dönemi

Bu dönem 0-2 yaş aralığını kapsar. Yeni doğmuş birey, kendisini dünyadan ve dünyanın içinde bulunan nesnelere soyutlamayı öğrenir. Bu dönemde öz-kimlik duygusu gelişmeye başlar. Birey 0-6 ay aralığında davranışlarının çevresine olan etkilerini fark etmeye başlar. 6-8 ay aralığında refleks davranışlar amacı olan hareketlere dönüşmeye başlar. Bireyin çevreyle etkileşimi ile çevreyi anlama ve öğrenmesi gerçekleşir. Bireyin, öğrenmesi, araştırma, inceleme ve çevrenin yönlendirmesiyle oluşur. 8-12 ay nesnelere kalıcılığının anlaşılması söz konusudur. Bireylerde nesnenin sürekliliği kazanılır. Birey nesnelere görmese bile 'var' olduğunu anlar (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Piaget, 1976). Bu dönemin özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

- 1) Davranışlar hedef odaklıdır,
- 2) Düşünme, öncelikle motor ve duyuşal süreçler yoluyla gerçekleşir,
- 3) Duyusal aktivitelerin koordinasyonu gelişir,
- 4) Motor aktivitelerin koordinasyonu gelişir,
- 5) Nesnelere ve insanlar, kendileri dahil, birbirinden farklılık gösterir ve sürekli olma yeteneği gelişir,
- 6) Konuşma ve sembolik düşünme başlar (Selçuk, 2007; Bacanlı, 2000; Piaget, 1976).

2.3.3.2. İşlem Öncesi Dönem

Bu dönem iki evreden oluşmaktadır. Birincisi sembolik dönemdir ve 2-4 yaş aralığını kapsamaktadır. İkincisi sezgisel dönemdir ve 4-7 yaş arasında kapsamaktadır. Bu dönemde bireyde yoğun bir dil gelişimi ve kullanımı olmaktadır. 3-6 yaş arasında merak duygusundan kaynaklı sebeplerle sürekli soru sorabilirler. Bu dönem aynı zamanda ben merkezci olduğu dönemdir. Birey bu dönemde, isteklerini erteleyemez, uzun süreli, sistemik ve mantıksal düşünemez. Bu dönemin sonunda sayıları kullanmaya başlar. Yine bu evrede korunum kavramı kazanılmış olur. Yine bu dönem bireyde rüyaların gelişimi de süreç içinde değişir. Önce birey rüyaların gerçek olduğunu düşünürken, sonrasında rüyasında gördükleri dışarıdan geldiğini ve başkalarının da görebileceğini anlar (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Selçuk, 2007; Piaget, 1976). Bu dönemin temel özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

- 1) Dil ve sembolik düşünce önemli ölçüde artar.
- 2) Ben merkezli konuşma ve düşünme hâkimdir.
- 3) Dil gelişiminde hızlı bir gelişme var.
- 4) Sembolik düşünce gelişir.
- 5) Odaklanma algılardan başlar.
- 6) Korumada başarısızlık dönem boyunca bulunur.
- 7) Bazı nesnelere bir kurala göre gruplanır ve sınıflandırılır, başka bir kurala göre yeniden sınıflandırılmazlar (Selçuk, 2007; Bacanlı, 2000; Piaget, 1976).

2.3.3.3. Somut İşlemler Dönemi

Bu evre 7-12 yaş arası dönemi kapsamaktadır. Bu dönemde sistematik ve mantıksal düşünme gerçekleşir. Birey, görünümdeki değişikliklere karşın nesnelere bazı yönlerinin aynı kaldığını fark eder korunum kazanılmıştır. Bir işlem veya olayı zihninde tersine çevirebilir. Akıl yürütebilir, var olan ilişkilerden hareketle yeni ilişkiler kurabilir. Yansıtıcı düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri için gerekli temel beceriler kazanılmıştır (Morss, 2020; Bormanaki ve Khoshhal, 2017;). Bu dönemin genel özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

- 1) Mantıksal işlemler somut nesnelere yapılabilir.
- 2) Çıkarımlar, nesnelere yüzeysel özelliklerine dayalı davranışların yerini alır.
- 3) Sembolik düşünce ve sayı kullanımı hızla gelişir.
- 4) Sayılara dayalı akıl yürütme gelişir.
- 5) Kavramlar oluşturulur; birleştirme ve sınıflandırma özellikleri gelişir.
- 6) Benmerkezcilik yerini sosyal etkileşime bırakmaktadır (Bormanaki ve Khoshhal, 2017; Selçuk, 2007; Bacanlı, 2000; Piaget, 1976).

2.3.3.4. Soyut İşlemler Dönemi

Bu dönem 12 yaşından itibaren başlar ve yetişkinlik süreçlerini de içine alır. Bireyler bu dönemde soyut, mantıksal ve bilimsel düşünmeyi öğrenirler. Hipotezler kurabilir ve düşüncelerini gerekçelendirebilirler (Piaget, 1976). Karmaşık problemleri analiz edebilir ve bunların çözümünde farklı strateji ve yöntemleri işe koşabilirler. Kendi düşüncelerinin yanlışlığını görebilirler. eleştirel düşünebilir, toplumun yapısıyla

ve siyasetle ilgilenip sosyal konularda fikir üretebilirler (Morss, 2020; Selçuk, 2007). Bu dönemin genel özellikleri aşağıda özetlenmiştir:

- 1) Soyut ve hipotezi çözümler.
- 2) Soyut düşünme, nesnelere ve olayların yokluğunda gelir.
- 3) Tüm olasılıklar ve varsayımlar değerlendirilebilir.
- 4) Soyut eşleştirme analizi, sentezi yapılır ve değerlendirilir.
- 5) Somut bağlamlardan tamamen sıyrılmış kavramlar oluşturulur: oran, enerji, atom kavramları öğrenilir (Selçuk, 2007; Bacanlı, 2000; Piaget, 1976).

2.3.4. Gagne'nin Öğrenme Durumlarına Göre Öğrenme

Gagne'nin, öğrenmenin zihinsel durumlarında bilgiyi işleme modeli, yetişkin bireylere çeşitli uyarıcılar sunulduğunda meydana gelen zihinsel olayları temel almıştır. Gagne, öğrenme durumları ile ilişki kuran ve tarif eden öğretim durumları diye adlandırdığı dokuz adımlık bir süreci ortaya atmıştır (Clark, 2018; Wong, 2018).

2.3.4.1. Öğrenme Durumları

Öğrenme durumları ders işleme sürecinde işe koşma açısından sıra ile ele alınmıştır.

- 1) Dikkati çekme: Öğretimin hedefler doğrultusunda gerçekleşmesi için, öğrencinin dikkatinin öğretilecek materyale veya sürece çekilmesi gerekir. Öğretmen bu amaçla birçok görsel (resim, film, tablo, harita vb.) ve sözel (fıkra, günlük yaşantıdan seçilecek bir örnek vb.) uyarıcıdan yararlanabilir (Clark, 2018; Erden ve Akman, 2006). Dikkat çekme, konuyla ilişkili ve şaşırtıcı olursa öğretime daha çok hizmet edecektir. Güncel eğitim anlayışlarının giriş etkinlikleri de dikkat çekme becerisini geliştirmeyi ve yönelmeyi temel almaktadır.
- 2) Hedefden haberdar etme: Öğretime başlamadan öğrenciye öğretilecekler hakkında bilgi vermek, öğrenmeye hazırlanması açısından fayda sağlayacaktır. Dersin başında ne öğreneceğini ya da kendisinden ne beklendiğini bilen öğrenci, ders sırasında verilen uyarıcılardan hangilerinin önemli olduğunu daha kolay kavrar, öğretmenin sunduğu

uyarıcılardan önemli olanlarını seçerek, kısa ve uzun süreli belleğe kodlar (Clark, 2018; Erden ve Akman, 2006).

- 3) Ön bilgilerin hatırlatılması: Bilgiyi işleme kuramında görüldüğü gibi, kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe anlamlı bir biçimde kodlanabilmesi için ön bilgilerle ilişkilendirilmesi gerekir. Bu nedenle yeni bir bilgi sunulmadan önce, öğrencinin bu bilgiyle ilişkili ön bilgisinin hatırlatılması gerekir. Böylece öğrenci, yeni gelen bilgiyi uzun süreli belleğine anlamlı ve örgütlü biçimde kodlayabilir. Öğrenme daha hızlı ve kolay gerçekleşir (Wong, 2018; Erden ve Akman, 2006).
- 4) Uyarıcının sunulması: Öğrenci yukarıda açıklanan işlemlerle öğrenmeye hazırlandıktan sonra, öğretilmek istenilen davranışlarla ilgili uyarıcılar öğretim ortamına sunulur. Sunuş sırasında çeşitli öğretim yöntem, teknik ve materyalden yararlanılabilir. (Wong, 2018; Erden ve Akman, 2006).
- 5) Öğrenciye yol gösterme (rehberlik etme): Öğrenme ortamında öğrencilerin başarılı olmalarının sağlanması için onlara rehberlik edilmesi gerekir (Wong, 2018). Bu amaçla, öğrenciye neyi nereden çalışacağı, öğrenme sırasında nelere dikkat etmesi gerektiği, anlamlı kodlama yapabilmesi için yeni bilgilerin hangi ön öğrenmelere birleştirileceği konularında ipuçları verilmelidir (Erden ve Akman, 2006).
- 6) Davranışı ortaya çıkarma: Davranışı ortaya çıkarma deneme imkanları, performans alanları, ürün tasarlama gibi etkinliklerin yanısıra yazılı ve sözel sorular gibi ölçme araçları ile gerçekleştirilebilir. Öğrencilerde kazandırılmak istenen davranış gözlenemediği durumlarda, öğretim süreci ve ortamında uyarlamalara gidilmeli, gerekirse öğrenciye yeni ipuçları verilmelidir (Wong, 2018; Erden ve Akman, 2006).
- 7) Dönüt-Düzeltilme verme: Öğrenci gösterdiği davranışın doğruluğu hakkında bilgi almak ister. Öğrenci gösterdiği davranışın doğru olduğuna dair mesajlar alırsa davranışı pekiştirir ve öğrenmeye karşı güdüsü artar. Öğrencinin gösterdiği davranış yanlışsa ve bu yönde yapılan dönütler varsa, öğrenci davranışta düzenlemeye gider ve bir daha aynı hatayı tekrarlamaması ve yanlış öğrenmeye neden olunmaması için hatanın düzeltilmesi gerekir (Clark, 2018; Erden ve Akman, 2006).

- 8) Değerlendirme: Öğretim durumunun sonunda bir öğrencinin istenen davranışı ne kadar kazandığı sorulmalıdır. Birkaç davranışı gayri resmi yollarla gözlemledikten sonra, öğretmen öğrenmenin gerçekleşmesinden memnun olabilir. Seviye belirleme ve takip testleri ile değerlendirme resmi olarak daha sistematik bir şekilde yapılabilir. Ayrıca istendiğinde bireyin ön koşullu öğrenme eksiklikleri, hazırbulunuşluk düzeyini belirleyecek düzeyde olabilir. Değerlendirme hem tanıma, izleme, seviyelendirme hem de kalıcılık ve genelleme için kullanılabilir.
- 9) Tutma ve öğrenilenlerin aktarımı sorunu: Bu öge, bilginin uzun süreli belleğe kazanılması için standardı belirler. Aynı zamanda öğrenilen mesaj aktarımının yansımalarını ve öğrenilenin yaşamla ilişkisini gösterir. Yeni öğrenilen mesajın kalıcı olması ve kolayca hatırlanabilmesi için uzun süreli hafızada iyi organize edilmesi ve düzenli aralıklarla tekrarlanması gerekir. Tekrarlama, öğrenme sırasında yoğun veya aralıklı olarak yapılabilir (Wong, 2018; Clark, 2018). Bilginin hafızada iyi organize edilmesi için öğrenilen başka bir bilgi verilir. Bu temelli öğrencilere, kazandıkları bilgileri uygulayabilecekleri problem durumları verilmelidir. Böylelikle hem öğrenme açığı farkedilip giderilebilmekte hem de yeni öğrenilen şema güçlendirilmektedir (Wong, 2018; Clark, 2018; Erden ve Akman, 2006).

2.3.4.2. Gagne'ye Göre Öğrenme Kategorileri

Gagne'ye göre öğretimin amacı öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir (aktaran Wong, 2018; Clark, 2018). Öğrenme, dış uyaranların bilişsel süreçlerle yapılandırılmasına dayanan bir süreçtir. Öğrenme, öğretim materyali, pekiştirme ve tekrar gibi iç faktörlerin etkileşimine bağlıdır. Ancak bilişsel stratejilerde bireyin duygusal özelliklerini tanımlayan ilgi, beklenti, tutum ve değerlerde önemli faktörlerdir (Wong, 2018). Bu nedenle, Gagne'nin yaklaşımı bilişsel öğrenme teorilerinin orijinal bir sentezi olarak düşünülebilir.

Gagne, öğretim sürecinde öğrenme kategorileri hakkında iki temel sorunun sorulması gerektiğini savunuyor:

- 1) Öğrencinin eğitim sürecinin sonunda ne bilmesini veya yapabilmesini istiyorsunuz?

- 2) Bir öğrencinin bu sonuca ulaşmak için bilmesi ve yapabilmesi gerekenler nelerdir?

Bu soruların cevaplarından bir öğrenme hiyerarşisi oluşturulmalıdır. Gagne'ye göre öğrenme, birbiriyle ilişkili sekiz kategoriden oluşan bir süreçtir. Öğrenmenin en karmaşık şekli olan problem çözme hiyerarşisinin en üstünde noktayla en basit öğrenme hiyerarşisinin en altındadır (Wong, 2018; Clark, 2018). Bu sekiz öğrenme kategorisi şunlardır:

- 1) Öğrenmeyi öğrenme: Öğrenmenin en alt adımıdır. Örneğin, çocuk sesin, değerini, renginin farkına varır.
- 2) Uyaran ilişkisi ilişkisini öğrenmek Örneğin, bu aşamada kişi uyaran ile davranış arasındaki bağlantıyı öğrenir.
- 3) Uyarıcı davranış ilişkileri kurarak uyaran-davranış zincirleri oluşturmak: Bu adımda kişi zincir davranışlar oluşturur. Örneğin, arabayı çalıştırmak, kaset çalmak ve kasetleri doldurur.
- 4) Sözel karşılıkları ile uyaran-davranış zincirlerini öğrenmek: Örneğin, kelimelerin anlamlarını öğrenmek ve iki kelime arasında ilişki kurar.
- 5) Ayırt etmeyi öğrenmek: Örneğin, bu aşamada kişi farklı düşünce ve düşünceleri ayırt eder. Kediye köpekten, anne babadan, masa sandalyeden ayırt eder.
- 6) Kavram öğrenme: Örneğin, kişi bu adımda kavramların ne anlama geldiğini öğrenir. Devlet, okul, eğitim, öğretim, pekiştirici gibi kavramların anlamlarını bilir.
- 7) İlke öğrenimi: Kişi bu aşamada kavramlar, neden-sonuç, öncelik-sonrası ilişkisi arasındaki ilişkileri öğrenir. Yasaların, ilkelerin ve genellemelerin nerede ve nasıl kullanılacağını bilmek bu duruma bir örnektir.
- 8) Problem çözme: Bu aşamada kişi bir problemi çözmeyi ilgili kanun, ilke, kuraldan öğrenir. Matematik, fizik, kimya, biyoloji, felsefe, sosyoloji vb. alanlarda problemlerin çözebilir (Wong, 2018; Clark, 2018; Senemoğlu, 2007).

Bu öğrenmelerden ilk beşi davranışçı kuramcılar tarafından açıklanan öğrenmelerdir. İşaret öğrenme “klasik koşullanma” uyarıcı davranım bağı ile motor ve sözel zincirlerin öğrenilmesi ve ayırt etme ise “edimsel koşullanma” ile açıklanmaktadır. Ancak Gagne daha sonraki yıllarında son dört öğrenme türü üzerinde durmuştur. Bunlar kendi aralarında sıkı bir aşamalılık ilişkisi gösterirler. Örneğin kavram öğrenmek için ayırt edebilmek, ilke öğrenmek için ilkeyle ilgili kavramları, problem çözmek için ise problemle ilgili ilke ve kavramları bilmek gerekmektedir

(Wong, 2018; Clark, 2018). Bu nedenden dolayı Gagne'e göre öğrenme, birikimler sonucu gerçekleşir (Senemoğlu, 2007).

2.3.4.3. Gagne'e Göre Öğrenme Ürünleri

Gagne'ye göre, beş tür öğrenme ürünü vardır ve öğretim hedefleri bu öğrenme türlerine göre sınıflandırılabilir. Aşağıda, Gagne tarafından öğretim hedeflerinin sınıflandırılmasında kullanılan beş tür öğrenme ürünü kısaca açıklanmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi Gagne, insan öğrenimini beş alana ayırır (aktaran Wong, 2018 ve Clark, 2018; Woo, 2016). Bunlar; sözel bilgi, zihinsel beceri, bilişsel stratejiler, tutumlar ve psiko-motor becerilerdir.

2.3.4.3.1. Sözel Bilgi

Sözel bilgi, ifade etmeyi ve açıklamayı amaçlayan bilgidir. Genellikle Bloom taksonomisinin bilgi düzeyine karşılık gelir. Bu tür bilgiler okuldaki eğitim programları aracılığıyla öğrenilebilir veya okul dışında da edinilebilir. Dahası, sözel bilgi yalnızca okuyarak ve dinleyerek değil, aynı zamanda televizyon seyrederek, deneyerek vb. ile de edinilebilir. Diğer duyu organları aracılığıyla çok çeşitli etkinliklerle de elde edilebilir. Diğer bir deyişle, sözlü bilgiler görsel imgelerde veya başka şekillerde saklanabilir ve geri çağırmada ipuçları olarak kullanılabilir (Woo, 2016; Senemoğlu, 2007).

2.3.4.3.2. Zihinsel Beceri

Gagne'nin zihin becerileri ürün öğrenme becerileridir. Ayrıca sözlü bilgiyi tek başına öğrenmek çok da çok zordur (aktaran Woo, 2016) Bu zihinsel beceriler, bireysel bilgileri sınıf, grup, kategori olarak öğrenmemizi sağlar (Wong, 2018; Clark, 2018; Senemoğlu, 2007). Zihinsel beceriler beş alt gruba ayrılmıştır. Bunlar;

- 1) Sınıflama,
- 2) Somut kavram;
- 3) Tanımlanan kavram;
- 4) Kurallar
- 5) Çoklu kural uygulaması.

2.3.4.3.3. Bilişsel Stratejiler

Bilişsel stratejiler, öğrencinin dikkatini, öğrenmesini, hatırlamasını ve düşünmesini yönlendirir. Bilişsel stratejilerin öğrenilmesini sağlamak eğitimde çok önemli bir hedef olmalıdır (Clark, 2018; Woo, 2016). Bağımsız öğrenciler ve bağımsız düşünürler yetiştirmek için öğrencinin dikkat, kodlama, geri getirme, aktarma ve problem çözme için çeşitli stratejiler öğrenmesi önemlidir.

2.3.4.3.4. Tutumlar

Başka bir farklı öğrenme ürünü tutumlardır. Pek çok tutum eğitimin amaçları arasındadır. Örneğin; İnsanlara karşı din, dil, ırk, cinsiyet ayrımı yapmadan hoşgörülü ve saygılı olmak; insanlara yardım etmek; başkalarını düşünmek; Başkalarının hissettiklerine duyarlı olmak (Woo, 2016). Özellikle bu tür tutumlar ailede okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında kazanılmaktadır (Senemoğlu, 2007).

Genel olarak, ikinci düzey tutumlar, çeşitli durumlar hakkında olumlu seçimleri yansıtır. Örneğin; Klasik müzik dinleme, bilgisayar oyunu oynama ve öğrenmekten zevk alma gibi eğilimler ikinci düzey tutumları yansıtır (Woo, 2016). Üçüncü düzey tutum grubu, vatanını sevmek, toplumun ihtiyaçları ve hedefleriyle ilgilenmek, vatandaş olarak sorumluluk alma istekliliği gibi vatandaşlık özelliklerine yönelik tutumlar. Bu üç ana grup, istenen tutuma yöneliktir (Woo, 2016; Senemoğlu, 2007).

2.3.4.3.5. Psiko-motor (Hareket) Beceriler

Hareket becerileri, insan performansında büyük bir yer tutar. Okul öğreniminde temel beceriler olarak hareket, diğer öğrenmeler için temel öğrenme aracıdır. Örneğin; Yeni bir ilkokul çocuğu için doğru yazma, edinilmesi gereken önemli bir dinamik beceridir (Woo, 2016). Sesleri doğru kullanarak konuşma vb. davranışlar, dinamik beceriler kapsamına giren davranışlardır.

Dinamik becerileri pürüzsüz, istenen kalite ve yapıda yapmak, becerileri sık sık tekrarlamak ve mekanik hale getirerek sona erdirmek. Ayrıca hareket becerileri, sadece kasları koordineli bir şekilde değerlendirme değildir, beceri hakkında sözel bilgi ile strateji ve beceriyi yapmayı sevme gibi bilişsel ve duyuşsal süreçleri de içerir (Woo, 2016; Senemoğlu, 2007).

2.3.5. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme teorisi, Bandura tarafından ortaya konan bir öğrenme teorisidir. Bu teori, hem davranışsal hem de bilişsel öğrenme teorisinden farklı bir yapıya sahiptir ve her iki teorinin özelliklerini bir arada taşır (Williams, 2017). Bandura'ya (1977; 1978; 1979) göre, sadece kendi deneyimleri ile elde edilen sonuçlara göre öğrenme davranışını düzenlemek ve davranışı şekillendirmek söz konusu değildir. Başkalarının gittiği çeşitli öğrenme izleme ve öğrenme davranışları vardır (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994; Williams, 2017). Sosyal öğrenmenin temeli, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenme etkililiği, öğrencinin modelden gözlemlenen davranışı taklit etme yeteneğidir (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994; Williams, 2017).

Bandura (1977; 1979) ayrıca Sosyal Öğrenmeyi gözlem yoluyla öğrenme olarak adlandırır. Bununla birlikte taklit yoluyla öğrenmenin, gözlem aracılığıyla öğrenmek yerine kullanılamayacağını da vurgulamaktadır (Williams, 2017). Model alımında, bireyin başarıya ulaştığı ve tatmin edici sonuçlar elde ettiği gözlemlenirken, iyi veya kötü olsun, taklit söz konusu iken, gözlemlenen tüm davranışlar söz konusudur (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Williams, 2017). Modelleme söz konusu olduğunda, bir sınıf ortamında arkadaşının öğretmeni tarafından azarlandığını gören bir öğrenci onun yaptığı davranışı yapma eğiliminde olmayacaktır. Azarlanan öğrenci başka bir derste öğretmenin sorduğu soruları cevaplayarak öğretmeninden övgü almışsa bu davranışlar, bu davranışları gözlemleyen öğrenciye yapılacaktır (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Grusec, 1994; Williams, 2017). Çocuklar, yetişkinlerle aynı davranışı tekrarlama eğilimindedir.

2.3.5.1. Sosyal Öğrenme Kuramındaki Temel Kavramlar

Sosyal öğrenme kuramında, öğrenme ortamındaki kişi yani öğrenen, gözlemleyen, öğrenilecek kişi ise model olarak adlandırılabilir (Williams, 2017). Gözlemci, başkalarının davranışlarını gözlemleyeceği ve bu davranışları tekrar etme eğiliminde olacağından, etkinliği doğrudan yapmayacak, dolaylı olarak etkilenecektir. Bu nedenle sosyal öğrenme kuramında öğrenmeyi sağlayan dolaylı deneyimler vardır. Bunlar; dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme ve dolaylı duygudur (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994).

- 1) Dolaylı Pekiştirme: Model, davranışların bir sonucu olarak ödüllendirilirse, gözlemcinin (öğrenci) bu davranışı tekrarlama olasılığı daha yüksek olacaktır. Dolaylı pekiştirmede, pekiştireç öğrenene değil modele verilir (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Williams, 2017).
- 2) Dolaylı Ceza: Modelin davranışı bir cezayla karşı karşıya kalırsa, gözlemcinin bu davranışı yapma eğilimi azalır veya kaybolur. Dolaylı pekiştirmede olduğu gibi, öğrenciye değil modele ceza verilir (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Williams, 2017).
- 3) Dolaylı Güdülenme: Model, gözlemlenen davranışın bir sonucu olarak hoş bir sonuçla karşılaşır, gözlemci bu davranışı yapmaya isteklidir. Modelin başarısı gözlemciyi o davranışı yapması için tetikler ve harekete geçirir (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Williams, 2017).
- 4) Dolaylı Duygu: Gözlemci davranışı yapmamıza ve herhangi bir zarar görmememize rağmen, modelin davranışından dolayı korku ve endişe hissedebiliriz. Model kişi sevdiğimiz bir kişiyse ve bize yakınsa, korktuğu kişilerden korkma ve sevdiklerini sevme eğilimindeyiz (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994; Williams, 2017).

2.3.5.2. Modelin Nitelikleri ve Model Alma

Sosyal öğrenme teorisindeki modelin temel nitelikleri, modelleme davranışına rehberlik eden önemli bir kriterdir. Yaş, modelin yaşı gözlemleyeninkine ne kadar yakınsa, modelleme davranışı o kadar yüksek olacaktır. Cinsiyet, gözlemci kendi cinsiyetinin davranışını daha fazla modeller (Bandura ve Walters, 1977; Williams, 2017). Özellikle çocukluğun ilk yıllarında, bireylerin cinsiyet kavramını öğrenebilmeleri için kendi cinsiyetlerine ait bir modele sahip olmaları gerekmektedir. Karakterin bulunduğu grupta büyük güce sahip olan dominant karakterlerin karar verme ve uygulama açısından davranışları daha yüksektir (Williams, 2017). Benzer şekilde, gözlemci ortak bir noktaya sahip olduğunu düşündüğü kişilerin davranışlarını daha çok modeller (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994). Özellikle yakın arkadaş gruplarında, bireylerin birbirlerinden nasıl etkilendikleri ve nasıl giyinileceği, konuşulacağı, yürüyeceği vb. davranışların ne kadar benzer olduğuna dikkat edin. Bu durumda, modellemeyi etkileyen bir diğer özellik modelin durumudur. Model toplumda yüksek bir statüye sahipse, bu modelin davranışının modellenmesi

daha olasıdır (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Williams, 2017).

2.3.5.3. Öz Yeterlik ve Model Alma

Bandura'ya göre, sosyal öğrenme teorisindeki önemli faktörlerden biri, gözlemcinin kendi yeterliliklerine olan inancıdır (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994; Williams, 2017). Öz-yeterlik algısı yüksek bireylerin karşılaştıkları sorunları çözebilecekleri inancı taklit veya modelleme davranışlarını azaltacak, birey yeni deneyimler yaşamaya ve çevreyi kontrol etmeye daha istekli olacaktır (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Grusec, 1994). Öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerde farklı etkinlikler yapmak veya yeni şeyler denemek daha azdır ve karşılaştıkları sorunları çözebileceklerine dair düşük inanç, başkalarının davranışlarını taklit etmeyi veya modellemeyi artıracaktır (Williams, 2017).

2.3.6. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreci

Aşağıda gözlem yoluyla öğrenme süreci ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

1. Dikkat: Sosyal öğrenme teorisinin ilk adımını dikkattir. Gözlemcinin, modelin davranışını izlemesi ve algılaması gerekir (Bandura ve Walters, 1977; Williams, 2017). Modelin davranışının sadeliği, netliği, çekiciliği ve sürekliliği dikkati etkilerken, gözlemcinin tercihleri, hazır bulunuşluk durumu, duygusal durumu ve süreci bu süreci etkiler (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994).

2. Hatırlama: Dikkatin, gözlemci tarafından akılda tutulmasıdır. Gözlemci modelinin davranışını sembolize ederek kodlar ve bellekte depolanır (Bandura ve Walters, 1977; Grusec, 1994; Williams, 2017). Sözlü sembolleri kodlarken, görsel semboller ağırlıklı olarak kullanılır. Hatırlama süreci gözlemcisi, modeli zihinsel olarak tekrar etmelidir.

3. Davranışa Dönüştürme: Üçüncü aşama, gözlemcinin belleğe kodlanmış davranışları gerçekleştirmesidir (Bandura ve Walters, 1977; Williams, 2017). Zihinde gizli ve tekrarlayan davranışlar gözlemci tarafından bir psiko-motor beceri olarak gerçekleştirilir. Davranışı bilmedeki önemli özellik, gözlemcinin fiziksel kapasitesidir (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1979; Grusec, 1994). Gözlemci davranışını

gerçekleştirdiğinde, gerçekleştirdiği davranış ile gözlemlenen davranış arasında bir fark görürse, düzeltme sürecini deneyecektir.

4. Güdülenme: Sosyal öğrenme kuramında modellenen davranışlar çevreden gelen olumlu geri bildirimler ise bu davranışların sıklığı artacaktır (Williams, 2017). Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımdaki güdülenme anlayışına karşı çıkmakta ve bireyin davranışında karşılaştığı duruma göre davranma ya da davranmama eğilimini ifade etmektedir (Bandura ve Walters, 1977; Bandura, 1978; Bandura, 1979; Grusec, 1994). Teoriye göre, gözlemciyi güdüleyen modelin ortaya çıkan kazanımlarıdır.

2.3.7. Skinner'in Edimsel Koşullama Kuramına Göre Öğrenme

Edimsel koşullanma teorisi, içeriden yapılan eylemlerin de koşullandırılabilmesi ve öğrenmenin bu şekilde gerçekleşebileceği görüşüne dayanmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Cherry, 2016; Kocabaş, Elden ve Yurdakul, 1999). Skinner, tepkisel ve edimsel davranışları birbirinden ayırarak geleneksel uyaran-tepki psikologlarından büyük ölçüde uzaklaşmıştır. Watson'dan beri geleneksel uyarıcı tepki psikolojisine göre uyarının olmadığı yerde tepki yoktur. Ancak Skinner, edim ile tepki arasında bir ayırım yaparak bu görüşü farklılaştırmıştır. Skinner'e göre tepkisel davranışlar bir uyaranla oluşturulur (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016). Klasik koşullanmada koşulsuz tepki, koşulsuz uyaran tarafından üretildiği için tepkisel davranış örneğidir ve tepkisel davranışlar tüm refleksleri kapsar (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007). İnsanlar çevrelerindeki çeşitli nesnelere etkileşime girerek farklı davranırlar. Thorndike'in çalışmasına dayanan Skinner, organizmanın davranışını uyaranlara otomatik bir tepki olarak değil, kasıtlı eylemler olarak görüyor. İnsanların ihtiyaç duyması durumunda organizmanın kendiliğinden sergilediği davranışları "eylemler" olarak adlandıran Skinner, bu eylemlerin onları takip eden sonuçlardan etkilendiğini savunmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016). Skinner tarafından geliştirilen edimsel koşullanmaya göre edimsel davranış; bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulmaz, organizma tarafından sunulur ve sonuçları ile kontrol edilir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Yeşilyaprak, 2005).

Pek çok öğrenme durumunu klasik koşullanmayla açıklamak mümkün değildir. Çünkü insanlar sadece çevrelerindeki uyaranlara tepki vermekle kalmaz, aynı zamanda

bilinçli ve açık bir şekilde birçok davranış sergilerler (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016). Klasik şartlanma yoluyla öğrenmeyi sağlamak için, yapılan bir davranışa neden olan uyarıcının bilinmesi gerekir. Ama insan davranışlarına neden olan uyarıcıları her zaman tahmin etmek mümkün değildir. Bu gibi durumlarda edimsel koşullanma karşımıza çıkmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Selçuk, 2007).

2.3.7.1. Edimsel Koşullanma Süreci

Aşağıda edimsel koşullanma süreci ile ilgili detaylı bilgiler sunulmaktadır.

Skinner, edimsel koşullandırma çalışmaları için çevreden sese ve ışığa 'Skinner Kutusu' adı verilen bir araç kullanmıştır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016). Bu ses geçirmez kutuda, kolu bastığında hayvana belirli bir miktar yiyecek veren bir mekanizma vardır. Ayrıca, kol, hayvanın kutunun içinde olduğu süre boyunca kolu bozuk para olarak gösteren bir kayıt sistemine bağlıdır. Böylelikle deneysel bir ortamda belirli bir zamanda izleneceği ve insan asla konu ile temasa geçmediği belirlenir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016). Kolu bastırma davranışının uygun hale getirilmesi aşağıdaki adımlarda gerçekleştirilmiştir.

1. Yoksunluk: Özne olacak hayvan bir yoksunluk programına tabi tutulur (Williams, 2019; Cherry, 2016). Besin takviye olarak kullanılacaksa, hayvana deneyden birkaç gün önce 23 pişirme periyodu boyunca yiyecek verilmez. Hayvan aynı şekilde susuz bırakılır. Skinner, bu yolu hayvanı motive etmek için kullandığını söylemektedir. Ona göre yoksunluk sadece belli bir durumda gösterilecek performansla ilgilidir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016).

2. Beslenme Mekanizması Eğitimi: Denek birkaç gün yoksun bırakma programına tabi tutulduktan sonra Skinner yemeği pişirilir. Deneyci, dışarıdan bir ses eylemi gerçekleştirir ve sesi etkinleştirir. Böylece hayvan, yemek kabından emin olur. Besleme mekanizması dışarıya çıkarıldığında düğmeye basmak için hafif bir ses çıkarır ve ardından yemek gelir (Williams, 2019; Cherry, 2016). Bunun için hayvanın baskı sesi ile yemek arasında bir ilişki kurar. Bu durumda düğmenin ürettiği ses, birincil pekiştirici olan gıda ile ilişkilendirilerek gelir (Williams, 2019; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007).

3. Kolu Bastırma: Bu aşamada, hayvan artık Skinner kutusu tek başına bırakılmıştır. Hayvan besleme mekanizmasını çalıştıracak kolu bastırır (Williams, 2019; Cherry, 2016). Bu sırada gelen ses, hayvan için yiyecek kabına ulaştığının bir işareti olur ve demir kola basma davranışını pekiştirir. Operant koşullandırma ilkelerine göre, kaldıraca basma davranışı gıda ile pekiştirilme eğilimindedir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007).

4. Davranışın A B C'si; Edimsel koşullandırmadaki davranış, ABC formülünde ele alınmıştır. Diğer bir deyişle davranışı anlamak için öncülünü, davranışını ve sonucunu incelemek gerekir. Davranışın değiştirilmesi isteniyorsa istenirse davranışı değiştirmek için değiştirilebilir (Cherry, 2016). Davranışçı olarak kabul edilecek davranışın sonucunu değiştirerek davranışı değiştirmek mümkündür (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Bacanlı, 2000).

2.3.7.2. Edimsel Koşullanma İlkeleri

Edimsel koşullanmanın iki temel ilkesi vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Pekiştirici uyarıcıyı izleyen tepkiler, yinelenme eğilimindedir (Cherry, 2016).
 - 2) Pekiştirici uyarıcılar, edimsel davranışın meydana gelme oranını veya olasılığını artırır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016).
- Edimsel koşullanmada önemli olan davranış ve davranışın sonuçlarıdır.

2.3.7.3. Pekiştireçler

Pekiştirici, davranışın oluşumunu ve davranışın sıklığını artıran bir uyaran olarak tanımlanabilir. Birey için herhangi bir uyaran, belli bir süre sonra uyaran özelliğini kaybedebilir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Yeşilyaprak, 2005). Klasik koşullanma, belirli bir koşulsuz davranış üreten koşulsuz bir uyarının verilmesidir. Edimsel koşullanmada ise, koşulsuz uyararla pekiştirilecek belirli bir durum yoktur (Williams, 2019; Cherry, 2016). Buradaki pekiştirme, söz konusu davranışlardan birinin olumlu veya olumsuz pekiştiricilerden biriyle pekiştirilmesidir. Ayrıca pekiştirmenin, davranışı güçlendirmek için yapılan her türlü eylem olduğunu söyleyebiliriz (Akpan, 2020; Williams, 2019; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007).

2.3.7.3.1. Birincil ve İkincil Pekiştiriciler

Öğrenilmemiş pekiştiricilere birincil pekiştirici denir. Birincil pekiştiriciler insanların fiziksel ihtiyaçlarını yönelik olanlardır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007). İkincil pekiştiriciler ise birincil pekiştiricilerle birlikte ortaya çıkan öğrenilmiş pekiştiricilerdir. İkincil pekiştiriciler doğal değerleriyle çoğu kez fazla önem ifade etmezler örneğin, para doğal değeri ile pek fazla bir şey ifade etmez (Williams, 2019; Cherry, 2016). Yenilmez, giyilmez, ısıtmaz fakat bizim kağıt parçasına yüklediğimiz değer sayesinde her türlü ihtiyacımızı parayla karşılayabiliriz (yiyecek, giyecek satın alabiliriz). İkincil pekiştiriciler, kendi içinde üç gruba ayrılmıştır; sosyal pekiştiriciler, faaliyetler pekiştiriciler ve sembolik pekiştiriciler (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Yeşilyaprak, 2005).

2.3.7.3.2. Olumlu ve Olumsuz Pekiştiriciler

Pekiştiriciler iki grupta tanımlanmaktadır. Bunlar olumlu ve olumsuz pekiştiricilerdir. Olumlu pekiştiriciler, ortama katıldığında belirli bir davranışın yapılma olasılığını arttıran pekiştiricilerdir. Deney faresi manivelaya her bastığında kabında yiyecek buluyorsa, yiyecek fare için olumlu pekiştiricidir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Bacanlı, 2000).

Olumsuz pekiştiriciler; ortamdaki çıkarıldıklarında belirli bir davranışın yapılma olasılığını arttıran pekiştiricilerdir. Olumsuz pekiştiriciler organizmaya rahatsızlık veren uyarıcılardır (Williams, 2019; Cherry, 2016). Olumsuz pekiştirilmede, olumsuz durum ortamdaki çıkarılır. Cezada ise olumsuz durum ortama konulmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016). Hem olumlu hem olumsuz pekiştirilen davranışın, tekrarlanma ihtimali arttırırken, ceza davranışın yinelenme olasılığını cezanın uygulandığı ortamda azaltır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007).

2.3.7.4. Ceza

Edimsel koşullamada sözü edilmesi gereken bir başka kavram ise cezadır. Ceza, canlıya istemediği bir şeyin verilmesi (birinci tip) ya da istediği bir şeyin verilmemesidir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2005). Ceza uygulandığı sürece yapılmaması istenen davranış baskı altına alınmakta

ancak alışkanlıkları yok etmemektedir. Yani cezalandırılan davranış cezanın etkisi ortadan kalktıktan sonra tekrar ortaya çıkmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007). Bu nedenle psikologlar cezalandırarak değil ödüllendirerek davranış değişikliğinin daha doğru olduğunu söylerler. Ancak burada bir püf noktası vardır. Önemli olan doğru ödülü bulmak ve kararlı bir şekilde uygulamaktır. Yoksa ödüllendirme etkisiz kalacak demektir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Bacanlı, 2000).

2.3.7.5. Sönme

Pekiştirilmenin yapılmaması durumunda davranış, pekiştirilmeden önceki düzeyine düşer. Sönme sürecinde davranışın sıklığı doğrudan azalmaz. Sönme patlaması olarak da adlandırılan durumda pekiştirilmeden ortamdaki davranışın sıklığı giderek azalır ve doğal ortamdaki gözlenme düzeyine düşer (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007).

2.3.7.6. Kendiliğinden Geri Gelme

Edimsel koşullanma deneyinde sönmeden sonra öğretim sürecine bir süre ara verilir. Daha sonra hayvan tekrar deney ortamına getirilirse manivelaya basma davranışını yaptığı görülür. Sönme olayından sonra herhangi bir eğitim yapılmamasına ve ortama herhangi bir pekiştirici uyarıcı konmamasına rağmen manivelaya basma davranışının kendiliğinden yapılmasına kendiliğinden geri gelme denir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Senemoğlu, 2007).

2.3.7.7. Biçimlendirme

Biçimlendirme tepkiyi farklılaştırmadır. Edimsel koşullanma normal şartlarda çok zaman almaktadır. Skinner kutusuna konan hayvanın kendi başına manivelaya basarak yiyeceği elde etmesi beklenirse hayvan ya ölür ya da düşük bir ihtimalle yiyeceği elde etmeyi öğrenir (Williams, 2019; Cherry, 2016). Ancak edimsel koşullanmada bir başka yaklaşım hayvanın daha kısa sürede yiyeceği elde etmeyi öğrenmesini sağlamaktır. Bu yaklaşıma biçimlendirme adı verilir. Davranış kademeli yaklaşımla biçimlendirilmektedir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971).

2.3.7.8. Ayırt Edici Uyarıcı ve Tepki

Skinner'e (1971) göre uyarıcı tepkiyi doğurur, edimleri değil. Uyarıcı bu etkisini ayırt etme süreci yoluyla kazanır. Ayırt edici uyarıcının sunulması ya da ortamdan çekilmesine göre organizma belirli bir tepkide bulunduğundan Skinner bunu uyarıcı kontrolü olarak görmektedir. Örneğin öğrenciler her bir öğretmene farklı şekilde davranmaktadırlar. Çünkü her öğretmen öğrenciler için farklı ayırt edici özelliklere sahiptir. Bununla ilgili olarak ikinci tür öğrenme de tepki farklılığını öğrenmedir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Senemoğlu, 2007).

2.3.7.9. Zincirleme

Bazı davranışlar yapı olarak aşamalardan oluşur. Bu aşamaların izlenmesi ve tüm davranışın gerçekleşmesi biçimlendirmeye benzer bir mekanizmayla gerçekleştirilir. Bu mekanizmaya zincirleme denir (Williams, 2019; Cherry, 2016; Skinner, 1971). Zincirlemede Skinner'e göre sadece belli bir tepkinin sonuçları diğer bir tepki için işaret olmaz, belli fikirler de diğer fikirler için ayırt edici, uyarıcı rolü üstlenir. Zincirlenen tepkinin gelişiminde başlangıç noktası birincil pekiştiricilerdir. Zincirlemeyi incelerken zincir birimlerini birincil pekiştiricilerden geriye doğru izlemek gerekir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971).

2.3.7.10. Batıl Davranış

Tesadüfen yan yana meydana gelen iki olay gerçekle ilişkisi olmayan batıl davranışların meydana gelmesine neden olur. Aksi durumda ise yani davranışı yaptığı sırada davranışla ilgisi olmadığı halde kötü bir durum yaşamışsa, cezalandırılmışsa o davranışı yapmama eğilimi gösterir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971).

2.3.7.11. Premack İlkesi

Premack'e göre, organizma birçok ürün yapıyor. Bazıları yapmayı çok seviyor ve bazıları daha az gösteriyor. Bu durumda organizmanın çok sık yaptığı faaliyetler, daha seyrek gerçekleştirilen faaliyetleri pekiştirmek için kullanılabilir. Bu ilkeye Premack ilkesi denir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Senemoğlu, 2007).

2.3.7.12. Koşullu Sözleşme

Koşullu sözleşmede, birey belirli bir şekilde davranırsa güçlendirilir. Aksi takdirde pekiştirilmez yani istediğini alamaz. Örneğin çocuğun bir şey isterken ağlaması istenmediğinde ağlamadan istediğinin yerine getirileceğini, aksi takdirde yerine getirilmeyeceğini belirtmek sözleşmedir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Kiraz, 2016; Skinner, 1971).

2.3.7.13. Programlı Öğretim

Programlı öğretim, Skinner'ın pekiştirme ilkelerine dayalı olarak ortaya konan bir öğretim tekniğidir. Programlı öğretim, temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki önemli yeniliği beraberinde getirmektedir (Akpan, 2020; Clark, 2018; Demirel, 2000). Hızal'a (1982) göre program, donanım ve öğrenci olmak üzere üç temel unsurdan oluşan programlı öğretim yönteminde içerik, mantıksal bir sırayla programlanmış maddelere bölünerek öğrenciye sunulur. İçerikle ilgili sorulan soru ya öğrenci tarafından cevaplanır ya da verilen cevaplardan biri seçilir (Williams, 2019; Cherry, 2016; Skinner, 1971). Öğrenci soruları cevaplamadan bir sonraki programlanmış maddeye geçemez ve cevabı hakkında bilgilendirildikten sonra kendi öğrenme hızına göre ilerleyebilir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Demirel, 2000).

2.3.7.13.1. Programlı Öğretim İlkeleri

Programlı öğretim, Skinner'ın öğrenme makineleri ve pekiştirme ilkesine, öğretimin bireyselleştirilmesine ve tam öğrenme ilkelerine dayanmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018, Cherry, 2016; Skinner, 1971). Programatik öğretimin dayandığı temel ilkeler aşağıdaki gibidir:

- 1) Küçük Adımlar İlkesi: Ünite, öğrenci tarafından kolayca öğrenilebilecek en küçük bilgi ve beceri birimlerine bölünmelidir. Sunulan bilgiler basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta sıralanmalı ve birbirinin ön koşulu olarak verilmelidir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971). Öğrenci bu dizinin mantığını öğrenmeli ve anlamalı ve aşamalı olarak ilerlemelidir.

- 2) Öğrenmeye Etkili Katılım İlkesi: Öğrenme çalışması öğrencinin kendisi tarafından yapılmalıdır. Öğrenciye sunulan bilgilerin yanı sıra bu bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini test etmek için öğrenciye soru sorulmalı ve sorulan sorulara öğrenci cevap vermelidir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Kiraz, 2016; Skinner, 1971).
- 3) Anında Düzeltme İlkesi: Öğrencinin soruya verdiği cevabın doğruluğu yanlış rapor edilmelidir; Yanlış cevap düzeltilene kadar ikinci bölümde geçilmemelidir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971).
- 4) Bireysel Hız İlkesi: Öğrenci öğrendiklerini kendi ilgi alanına ve öğrencisine göre ayarlayabilmelidir (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971). Bu tür bir eğitimde başarısız olması ve başarısız olması mümkün değildir.
- 5) Doğru Cevap Prensipleri: Üniteler, öğrencilerin öğrenmek için doğru cevapları öğrettiği ve öğrenme arzusunu ve arzusunu kırmayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenme sırasındaki öğretme eylemi konuya odaklanacaktır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971). Öğrenmedeki ilerleme, ilerici ve mantıklıdır. Bu durumda öğrenme hızlandırılabilir. Diğer bir deyişle, daha karmaşık davranışların ortaya çıkarılabileceği zorluklar artacak ve ilerletilecektir (Williams, 2019; Cherry, 2016; Skinner, 1971; Ergün ve Özdaş, 1997).
- 6) İpucu verme ilkesi: Programlı eğitimde öğrencinin olabildiğince doğru davranması beklenir. Bunu başarmak için öğrencinin daha önce edindiği davranışlara dayalı işaretleme teknikleri kullanılır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971). Ancak programın ilerleyen aşamalarında bu durum ortadan kalkar. Öğrencinin yardım almadan cevap vermesi beklenir.
- 7) Performans değerlendirme: Programın öğrencinin ihtiyaçlarına uygunluğu, öğrenme düzeyini ortaya çıkarmak için çoğunlukla ön test ve son test ile belirlenmeye çalışılır. Programlı eğitimde; Programlı öğretime göre hazırlanan kitaplar, programlı öğretim makineleri ve bilgisayarlar kullanılmaktadır (Akpan, 2020; Williams, 2019; Clark, 2018; Cherry, 2016; Skinner, 1971; Arslan, 2007).

2.4. İşbirliği ve Etkili İletişim Yolları

Etkili sınıf yönetiminin temel hedefleri; Öğrencinin dikkatini sürekli öğrenme materyaline kanalize etmek, öğrenme motivasyonunu artırmak ve öğrencilerde öğrenmeye yönelik iç kontrolü geliştirmek olarak tanımlamaktadır (Bryndin, 2019; Boyacı ve Atalay, 2016). Etkili bir iletişim kurmayı sağlamaya yardımcı olabilecek bazı ilkeler:

- 1) Yargılayıcı mesaj kullanmamak: Öğrenciye iletilen mesajlar, kabul edilemez davranışlar hakkındaki bilgileri, kınama, eleştirme, suçlama veya tehdit etme olmaksızın aktarmalıdır. Etkili bir mesaj, yapılanları eleştirmek yerine yapılması beklenenler hakkında bilgi vermelidir (Bryndin, 2019).
- 2) Duyguları kabul etme: Öğretmenler, öğrencilerinin özel durumlarda yaşadıkları duyguları onlarla tartışmak yerine anlamaya çalışmalıdır.
- 3) İsimlendirme ve etiketlemeden kaçınma: Öğrencilerin ne yapıp ne yapamayacağını etiketlemekten kaçınmak gerekir (Bryndin, 2019). Öğretmen, öğrencinin olumlu ve olumsuz özelliklerini açık davranış tanımları olarak belirtmelidir.
- 4) Övgüyü dikkatle kullanma: Öğretmenlerin çoğu, öğrencileri kontrol etmek için istenen davranışları ortaya çıkarmaktan çok abartılı ve hatalı bir şekilde kullanır (Bryndin, 2019; Boyacı ve Atalay, 2016). Ödülün kullanımında övülen davranışın özelliği açıkça tanımlanmalıdır.
- 5) İşbirliğini teşvik etmek: Öğretmenin öğrencilerini sınıf kurallarının belirlenmesinden işlevselliklerinin sağlanmasına kadar tüm süreçlerde işbirliği içinde çalışmaya teşvik etmesi büyük önem taşır.
- 6) Duygularını yansıtmak: Öğretmenlerin duygularını çeşitli durumlarda "ben-dili" mesajları ile yansıtmaları etkili iletişim açısından önemlidir. Problem öğretmen olduğunda bu tip mesaj kullanılmalıdır (Bryndin, 2019; Boyacı ve Atalay, 2016).

Öğrenme kuramlarının Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin davranışsal öğrenmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Aşağıda Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrenciler ve Eğitimleri ile ilgili konular ele alınmaya çalışılacaktır.

2.5. Otizm Spektrum Bozukluğu

Ülkemizdeki özel eğitim çalışmalarındaki gelişmeler özel eğitim kategorilerinin tüm alanlarını kapsayan çalışmalardan daha çok tek bir durumu ilgilendiren ve mesleki uzmanlık gerektiren çalışmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır (Diken, 2016). Bu gelişmeler özel eğitim alanlarının ayrıntılı çalışmalara dönüştürmektedir. Bu gelişmelerin sağlanmasıyla yasal mevzuatların standartlarının iyileştirilmesine sebep olmaktadır. Toplum, aile ve özel gereksinimli bireyler yasal gelişmelerle daha iyi hizmetler almaktadır. Otizm spektrum bozukluğu (OSB) alanındaki ilk çalışmalardan günümüze değin OSB'li olan bireyler için etkili bir uygulamanın ve bireye sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin ortaya konması amacıyla sorumlu kişiler oldukça gayret göstermektedirler. (Yücesoy-Özkan, 2016). Özellikle son yıllarda OSB'nin yaygınlığında meydana gelen artış ile birlikte (Christensen, Braun, Baio, Bilder, Charles, Constantino ve Lee, 2018) etkili uygulamaların belirlenmesine ilişkin talep artış göstermiştir. Ancak bu yoğun talep ve uygulamaların OSB'li bireylerin gereksinimlerine dönük olarak özel eğitim hizmetlerinin sunulması gerekli kriterlerin ve tanılanmaya ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Son zamanlardaki gelişmeler sayesinde kavram olarak Otizm, Otizm Spektrum Bozuklukları (ASD: Autism Spectrum Disorders) olarak kullanılmaya başlanmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğu kavramı Yaygın veya Sürekli Gelişimsel Bozukluklarla (PDD: Pervasive Developmental Disorders) aynı anlamda kullanılmıştır. İleri düzeyde ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik anlamında da kullanılmıştır (CDC: Centers for Disease Control, 2009; Kırcaali-İftar, 2007; Koegel ve Koegel, 2006; Scheuermann ve Webber, 2002; Volkmar ve Wiesner, 2004; Ozonoff ve Rogers, 2003). OSB'li olan bireylerin gereksinimlerinin belirlenmesinden önce tanısının net bir şekilde belirlenmesi gereklidir. Tanılanmış olan OSB'li olan bireylere kapsamlı eğitim olanakları sağlanabilir (Kocak, 2011).

Otizm spektrum bozuklukları çocukluk döneminde nörolojik bir gelişimsel bozuklukları klinik tanı grupları içinde ele alınan (APA: American Psychiatric Association, 2000) bir kategori olarak gösterilmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu sadece tedavi edilebilecek bir hastalık ya da eğitim açısından sağaltımının yapılması tek başına önerilen bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) yaşam boyu süren, bireylerde sözel ve sözel olmayan dil ve iletişim becerilerini, başkalarının duygularını anlama ve uygun tepki verme gibi sosyal etkileşim becerilerini olumsuz etkileyen, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanlarına sahip olma ile

birlikte görülen nöro gelişimsel bir bozukluk (APA, 2000) olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

OSB'li çocuklar ileriki yıllarda yapılan araştırmalarda ortak dikkati yanıtlama ve başlatma, sözel olmayan sosyal ipuçlarını değerlendirme, başkalarının ilgi alanlarına ilgi gösterme (Akın-Bülbül ve Özdemir, 2017; Bedford ve diğerleri, 2012), jestleri kullanma (Töret ve Acarlar, 2011), başkalarının jestlerini anlama ve uygun akran ilişkileri geliştirme gibi sosyal iletişim becerilerinde sınırlılıkları (Koegel, Koegel, Hurley ve Frea, 1992; Sucuoğlu, 2009) ile ilgili olarak kanıta dayalı olan uygulamalarla tanımlardaki belirtilen özelliklerinin tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi sınırlılık göstermeden sergiledikleri de gözlenmiştir. Otizm spektrum bozuklukları birçok çalışma gruplarını ilgilendiren alan olduğu söylenebilir. Bu alanlar tıp, özel eğitim, dil ve konuşma terapisi, psikoloji gibi ve farklı disiplinlerdeki yaklaşımların fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

Otizm spektrum bozuklukları alt kategorilerine bakıldığında farklılıkların diğer özel eğitim kategorilerine benzerlikleri ile farklılıklarının da olduğu görülmektedir. Bu benzerlikler ve farklılıklar hangi açıdan ele alınmalı, hangi tedavi yaklaşımları tercih edilmeli ve hangi öğretici eğitim yöntemi ve yaklaşımları kullanılmalıdır. Bu ve benzeri soruların cevabını bulmakta otizm spektrum bozuklukları gösteren çocuğa sahip olan aileler ve öğretmenler hep bir arayış içinde oldukları ve birçok kanıta dayalı olan ve olmayan yaklaşım ve yöntemleri çocuk ve öğrencileri için denemektedirler. Bu yaklaşım ve yöntemleri denemeden önce otizm spektrum bozuklukları ile ilgili kulaktan dolma bilimsel sonuçları kanıtlanmamış olan alternatif uygulamalara da yönelmektedirler (Koçak, 2011). Otizm spektrum bozuklukları olan bireylerin eğitsel çalışmalarında kanıta dayalı olan yaklaşımlara yönlendirmek ve bu konuda bilgi sahibi olmaları için eğitimcilerin mesleki uygulama yeterliklerinin geliştirilebilmesi için gerekli olduğu söylenebilir.

2.5.1. Otizmin Tarihsel Gelişimi ve Otizimli Olan Çocukların Özellikleri

Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner'ın kliniğine gelen çocukların bir kısmının diğerlerinden farklı olduğu ve bu çocukların ayrı bir grup oluşturduğu tespit edilmiştir. Kanner (1943) tarafından yılında yayınlanan bir makalede otizimli bireyler gündeme gelmiş ve Kanner (1943) tarafından bu çocukların üç temel özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir (aktaran Sucuoğlu, 2003).

2.5.1.1. Sosyal Etkileşim Sorunları

OSB'li çocukların sosyal ilişkilerinde ve karşılığında bireylerle ilişki kurmada niteliksel bozulma yaşadıkları görülmüştür (Korkmaz, 2000). Sosyal etkileşim için gerekli olan sözlü olmayan davranışlarda bulunamama başlığı altında OSB'li çocukların yaşadıkları zorluklar; olağandışı göz teması özellikleri, göz temasını hiç olmaması, çok kısa süreli veya alışılmadık şekilde kurma, örneğin aniden diğer kişinin gözlerine bakma gibi davranışlar gösterebilir. Jest ve mimiklerin sınırlı kullanımı, konuşurken çok az jest ve mimik kullanabilmektedir. Başkalarına yaklaşma ve sosyal ortamların gerektirdiği mesafeleri ayarlayamama, başkalarına çok yakın veya uzak olma, olağandışı ses kullanımı gibi alışılmadık özellikler gösterebilir; konuşurken alışılmadık ses kalitesi ve vurgu gösterme durumları olabilir (Kanner, 1943; Sucuoğlu, 2003).

OSB'li çocukların yaşadıkları yaşa uygun akran ilişkileri geliştirememeye başlığında karşılaştıkları zorluklar; arkadaşlık ilişkilerini sürdürme, nerdeyse hiçbir arkadaşının olmaması ya da çok az arkadaşlık edinme gibi sıralanabilir. Akranlarıyla etkileşim kuramama, akranlarıyla oynamada, konuşmada isteksizlik gösterme davranışı, örneğin, yalnızca kendisinden küçük ya da büyük kişilerle etkileşim içinde olmayı tercih edebilir. Sadece özel ilgi alanlarına dayalı ilişkiler geliştirmek, yalnızca belirli ilgi alanlarına dayalı olarak belirli kişilerle etkileşim kurmak (örneğin, favori konular), bir grupta etkileşimde bulunmada zorluk yaşamak, örneğin, ortak oyunların kurallarını yerine getirmede zorlanma gibi durumlar söylenebilir (Diken, 2016).

OSB'li çocuklar, zevklerini, başarılarını veya ilgilerini başkalarıyla paylaşmayı, yalnızlığı tercih etmeyi, başkalarının çoğu zaman aile üyeleri veya arkadaşlarıyla yaptığı birçok şeyi (örneğin, televizyon seyretmek, yemek yemek ve oynamak) tek başlarına yapmayı tercih edebilir. Başkalarının dikkatini belirli olaylara veya durumlara çekmeye çalışmak, örneğin; şaşırtıcı bir durumda başkalarına işaret etmemek, bir şey başarılı olduğunda başkalarıyla paylaşmamak gibi durumlar belirtilebilir. Başkalarının sözlü olarak sunduğu övgüye tepki vermemesine ilişkin övgü sözlerine veya sözlü onaylamalarına çok az tepki vermesi veya hiç tepki göstermemesi, örneğin hiçbir memnuniyet belirtisi göstermemesi özellikleri açısından ifade edilebilir (Birkan, 2010).

Sosyal-duygusal davranışta sınırlama: Başkalarının dikkatine tepkisiz olma; birisi seslendiğinde veya etkileşim kurmak istediğinde, duymamış ya da fark etmemiş gibi davranarak tepki göstermemek, başkalarının yaptıklarına yanıt verme konusunda ilgi eksikliği göstermesi; Bulunduğu yerde içeri giren birine, ayrılan birine veya

konuşmaya başlayan birine olduğu gibi diğer çocukları ilgilendiren belirli olaylara kayıtsız kalmak; böyle durumlarda, gülümsemek gibi memnuniyet ifadeleri veya ağlama gibi hoşnutsuzluk ifadeleri göstermemek sıralanmaktadır. Başkalarının duygularını anlayamama: İnsanların üzgün, ağlama, kızgın, mutlu vb. davranışlarına karşın duyarsız davranışlar; örneğin, üzgün birini teselli etme girişimi göstermemektedir (Birkan, 2010).

2.5.1.2. Sınırlı/Yinelen İlgil ve Davranışları

OSB'li çocuklar, obsesif, tekrarlayan davranışlar ve seçtikleri ilgi alanlarının sınırlandırılması ve tekrarlayan kalıpları aynı tutma ısrarı (günlük yaşamın herhangi bir alanında bir değişiklik olması durumunda tepki vermek gibi) (Korkmaz, 2000, Wing, 2005). Sınırlı bir alana yoğun ve olağanüstü ilgi duymak, ilgi takıntıları, bazı konulara karşılıklı ilgi duymak ve diğer konuları dışlayarak bu konular hakkında sürekli konuşmada ısrarcı olmak, okumak, ilgilenmek vb. şeyleri ısrarcı bir şekilde yerine getirmek için çabalayıcı bir davranış sergileyebilir. Bazı alışılmadık konularla aşırı ilgilenmek, örneğin; Astrofizik, bisiklet kazaları veya yıldız sistemleri gibi söylenebilir. Ayrıca ilgi duyulan konularla ilgili ayrıntılı bir şekilde detayları hatırlama ve anlatma özelliğine sahip olduğu söylenebilir (Diken, 2010).

Kanner'e (1943) göre belirli istek ve rutinlerde aşırı ısrar, belirli etkinlikleri her zaman belirli bir sırayla yapma çabası, günlük rutinleri değiştirmemeyi tercih edebilir. Örneğin, eve gelirken aynı rotayı izlemek veya önce televizyonu açıp sonra eve geldiğinizde tuvalete gitmek. Davranış örnekleri arasında günlük yaşamdaki değişikliklere aşırı tepki verme, en ufak bir değişiklik karşısında aşırı endişeli olma veya öfke nöbeti yaşama sayılabilir. Değişiklikleri daha kolay kabul edebilmek için, meydana gelecek değişiklikler hakkında önceden bilgi sahibi olmaları gerekebilir. Tekrarlayan (kendini uyaran) davranışlara karşı; olağandışı vücut hareketleri olabilir. Örneğin; sessizce yürüme, çok yavaş yürüme, kendi ekseni etrafında dönme, durduğu yerde sallanma, farklı bir vücut duruşu sergileme vb. davranışları ortaya çıkarabilir (Sucuoğlu, 2003).

OSB'li çocuklar, Kanner'e (1943) göre alışılmadık bir biçimde el hareketlerini de sergileyebilirler, ellerini sallamak, parmaklarını gözlerinin önünde hareket ettirmek, ellerini farklı şekillerde tutmak. Nesnelere olağandışı ilgi alanları ve kullanma biçimi sergileyebilirler. Olağanüstü amaçlar için nesnelere kullanmak, oyuncak arabanın

tekerleklerini döndürmek veya bebeğin gözlerini açıp kapatmak vb. buna örnek olarak tekrarlanan davranışlar gösterilebilir. Nesnelere duyusal özellikleriyle aşırı ilgilenme gibi özellikleri de olabilmektedir (Kanner, 1943). Örneğin, eline aldığı her nesneyi koklamak veya gözlerinin önünde tutarak ve çevirerek incelemek. Hareket eden nesnelere aşırı ilgi gösterin; örneğin; uzun süre boyunca tekerlek veya pervane gibi dönen nesnelere, akan su veya yanıp sönen ışık gibi hızlı hareket eden görüntülere bakma davranışlarını sergileyebilir. Nesneye aşırı derecede takıntılı ve alışılmadık bazı nesnelere bırakmakta ısrar ediyor (örneğin, bir silgi veya bir oyuncak araba tekerleği) olabilirler ya da göz önünde bulundurmamak istemesinde ısrarcı olabilmektedirler (Birkan, 2010).

2.5.1.3. İletişim Sorunları

OSB'li çocuklar tarafından iletişim amacıyla sözlü ve sözlü olmayan dilin kullanılmamasıdır (Sucuoğlu, 2003). Kanner'e (1943) göre dil gelişiminde gecikmeler görülebilir. İki yaşın üzerinde olmasına rağmen tek kelime söylemiyor, üç yaşından sonra basit iki kelimelik ifadeler kullanmıyor (örneğin, 'babacığım'), konuşmaya başladıktan sonra basit gramer yapılarını kullanıyor ya da bazı hataları tekrar etmeye devam ediyor. Buna ek olarak, konuşmada zorluklarla karşılaşabilirler ve konuşmaları başlatma, sürdürme ve bitirme konusunda önemli sorunlar yaşayabilirler. Örnekler arasında uzun bir monolog biçiminde sohbete devam etmek ve konuşmaya başladıklarında diğer insanların yorumlarını görmezden gelmek sayılabilir. Konuşma konularında seçicilik özelliklerinin olduğu, kendi ilgi duydukları konuların dışındaki konularda çok zor ve isteksiz olarak konuşma yaptıkları belirtilebilir (Diken, 2016; Sucuoğlu, 2003). OSB'li çocukların iletişim sorunlarından olan alışılmadık veya tekrarlayan bir dil kullandıkları ve başkalarının kendilerine söylediklerini tekrarladıkları belirtilmektedir (Kanner, 1943). Televizyonda duyduklarını veya kitaplardan okuduklarını alakasız zamanlarda ve bağlam dışında tekrarlayabilirler. Kendisinin icat ettiği veya sadece kendisi için anlamı olan kelimeleri tekrarlama, aşırı biçimcilik ve didaktiklik gibi konuşma özellikleri gösterebilirler (Birkan, 2010).

Gelişim düzeyine uygun olmayan oyun becerileri, senaryolu oyunlarda sınırlı davranışlar, oyuncaklarla evcilik oynama, öğretmencilik, doktorculuk vb. hayali oyunlar kuramama, sembolik oyunlarda kendini sınırlama, bir nesneyi başka bir nesne olarak kullanarak oyun oynamama (örneğin, mikrofon olarak televizyon kumandası)

davranışları sınırlıdır. Alışılmadık şekillerde oyuncaklarla oynamak, topu zıplatmak yerine tek elle vurmak, bir şeyler yapmak yerine legoları sıraya dizmek örnek olarak gösterilebilir. Sosyal oyunlara kayıtsız kalabilirler. Örneğin, küçük yaşta 'ce-e' gibi sosyal oyunlara ilgi göstermeyebilir (Birkan, 2010). Aynı dönemde Avusturya'da Kanner'den haberi olmayan çocuk doktoru Hans Asperger (1944), Kanner otizmine benzer özelliklere sahip, ancak ortalama veya daha yüksek bilişsel işlevlere sahip çocuklarla karşılaşır, ancak bu çocuklar sosyal olarak farklı olduğunu farkeder ve farklı bir grup oluşturduğunu belirtir ve yıllar sonra uluslararası alanda Asperger Sendromu olarak tanınır. (Diken, 2010). Aşağıdaki tabloda Asperger'in ve Kanner'in yapmış olduğu çalışmalarda ortaya koymuş olduğu benzerlikler ve farklılıklar belirtilmiştir.



Tablo 2: Asperger ve Kanner Sendromları'nın Birbirleriyle Karşılaştırılmaları (Tufan, 2003).

Kategori	Asperger Sendromu	Kanner-Sendromu
Engelliliğinin başlangıcı	2-3 yaş	Yaşamın ilk aylarında 3 yaşından önce
İlişki kurma bozukluğu	Çevredeki insanlar, rahatsız edici birer unsur olarak algılanırlar ve göz teması kurmaktan sakınırlar.	Çevredeki insanlar yokmuş gibi kabul edilir. Göz teması kurmak mümkündür ama bu çok kısa sürelidir.
Cinsiyet Dil	Çocukların neredeyse tamamı erkektir (8:1). Çocuk çoğu kez konuşmaya erken başlar ve mükemmel bir konuşma yeteneğine sahip olur. Yürümeye başlamadan önce, konuşmayı öğrenir.	Hem kız hemde erkek çocuklarda görülür, ama erkekler çoğunluktadır (3:1). Konuşma yeteneği genelde gecikmeli olarak başlar. Konuşmaya başlamadan önce yürümeyi öğrenir.
Motor becerileri	Beceriksizlik vardır ve motorik yönden gerilikler rastlanır.	Motorik yönden herhangi bir anormallik göze çarpmaz.
Zeka	Orta ile ortanın üzeri bir zeka düzeyi, mükemmellik düzeyinde özel yetenekler; soyut düşünebilme ve sembolleri anlama derecesi ortalamanın üstünde.	Çoğunlukla kısmi veya genel aksaklıklar; soyut düşünme ve sembolleri anlama düzeyi genellikle ortalamanın altında.
Ailesel özellikler	Otistik yatkınlığı olan entelektüel bir baba.	Otistik yatkınlık bulunan entelektüel bir anne ve baba.
Tahmin	Yetişkinlik çağına erişinceye kadar eksikliklere sahiptir.	Gençlik ve yetişkinlik çağına kadar kalıcı olur.

Kanner bu sendromu Yunanca "autos" kelimesinden almış ve "aut ve isim" kelimelerinin birleşimi olan ve içe dönük anlamına gelen "otizm" adını vermiştir (Sucuoğlu, 2003).

2.5.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Alt Kategorileri ve Nedenleri

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychiatric Association: APA) 2000 yılında yayımladığı kılavuza göre (DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), Otizm Spektrum Bozukluğunun beş kategorisinin olduğu belirtilmiştir (Birkan, 2010). Bu kategoriler aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Otizm (Otistik bozukluk),
- 2) Asperger sendromu,
- 3) Atipik otizm,
- 4) Çocukluk dezintegratif bozukluğu,
- 5) Rett sendromudur.

2013 yılında yayınlanan DSM-V' te DSM-IV göre bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu gerçekleştirilen yenilikler başında DSM-IV te geçen başlık Yaygın Gelişimsel Bozukluk yerine Otizm Spektrum Bozuklukları başlığı altında toplandı. DSM-V te Otizm Spektrum Bozuklukları başlığı altında toplanan kategoriler dört alt başlıkta toplandı. Bunlar; 1) Otizm, 2) Asperger sendromu, 3) Başka türlü adlandırılmayan Yaygın / Süreğen Gelişimsel Bozukluk, 4) Dezintegratif Bozukluk olarak sıralarken, Rett Sendromunu OSB alt kategorilerinden çıkartıldığını görmekteyiz.

Yukarıdaki kategoride yer alan bu bozukluklardan biri olan otizm, bir hastalık değil gelişimsel sendrom olarak tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2000). Otizm: 'Çocukluğun ilk üç yılında ortaya çıkan, sosyal etkileşimi, sözlü ve sözsüz iletişimi ve çocuğun performansını olumsuz etkileyen bir gelişimsel bozukluk' olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2003). Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) otistik bireyler başlığı altında; "Erken çocukluk döneminde sosyal etkileşim, sözlü ve sözlü olmayan iletişim, ilgi alanları ve faaliyetlerinde sınırlılıkları ortaya çıkan ve bu özelliklerinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey" olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Zamanla, otizm terimi, otizm spektrum bozuklukları (ASD – Otizm Spektrum Bozukluk) terimi ile değiştirilirken, otizm spektrum bozuklukları, yaygın gelişimsel bozukluklar (PDD) ile eşanlamlıdır ve aynı zamanda ileri ve karmaşık bir gelişimsel yetersizlik anlam ifade etmek için kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2006).

2.5.2.1. Nedenleri

Otizme gerçekte neyin sebep olduğuna dair kesin bir bulguya rastlanmamıştır (Diken, 2010). Tıbbi açıdan bakıldığında, otizmin altında yatan neden ebeveyn psiko patolojisinde bulunan tek bir nedene dayalı bir durum olarak ifade edilmiştir. Ancak otizimli çocukların ebeveynleri, engelli çocuklarının uyguladığı duygusal baskı dışında, yaklaşım açısından normal çocukların ebeveynlerinden önemli ölçüde farklı değildir (Darıca, Tuş ve Abidoğlu, 2000). Ancak otistik bozuklukla ilgili olarak neden olup olmadığı hakkında şu başlıklar tartışılmaktadır: Genetik faktörler, beyinsel işlevlerdeki anormallikler, çevresel faktörler, aşılar, tartışılan bu başlıkların neden olabileceği varsayılmakta ancak tartışılan bu başlıklarla ilgili olarak tamamen bundan kaynaklanmıştır şeklinde bilimsel bir sonuç yoktur şeklinde ifade edilebilir (Birkan, 2010).

2.5.3. Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilerin Yaygınlığı

Ülkemizde Otizm Spektrum Bozukluğunun yaygınlığı konusunda istatistiksel olarak kesin bir bilginin bulunmadığı ancak alanyazın çalışmalarında Zihinsel Yetersizlik kategorisinden sonra en fazla görülen yetersizlik türü olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. OSB'nin yaygınlık oranlarının tespit edilmesi ile ilgili ilk çalışmalar 1960 lı yıllardan başlayıp (Gillberg ve Wing, 1999) günümüze kadar süre gelmiştir. Her 10000 kişiden 4-5 kişide görüldüğü kabul edilirken 2000'li yılların başlarına doğru epidemiyolojik çalışmalar sonucunda yaygınlığının 10.000 kişiden 10'unda görüldüğü, kızlara göre prevalansının erkekler arasında (1/2-1/3) olduğu düşünülmektedir (Sucuoğlu, 2003).

Amerika Birleşik Devletinin 2020'de Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezinin (Centers for Disease Control and Prevention-CDC) yapmış olduğu çalışmasında Otizm Spektrum Bozukluğu CDC'nin 2016 yılındaki verilerine göre ABD'deki 54 çocuktan yaklaşık 1'ine Otizm Spektrum Bozukluğu (ASD) tanısı koyduğunu ancak şimdilerde ise 34 erkek çocuktan 1'inde; 144 kız çocuktan 1'inde görülme sıklığının olduğunu ve erkek çocuklara otizm tanısı konma olasılığının kız çocuklara oranla $\frac{1}{4}$ olduğunu belirtmiştir. CDC, 2020 de yapmış olduğu çalışmasını devamında daha önceleri 3 ve sonrası yaşlarda Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı konulabilirken artık tanılmanın 2 ve sonrası yaşlarda konulabildiğini ve otizmin, tüm etnik ve sosyo ekonomik grupları etkilediğinin de vurgulamıştır ([https://www.autismspeaks.org/autism-statistics.](https://www.autismspeaks.org/autism-statistics), 2020). Bu

artışın ana nedenleri açısından tanı kriterleri çok sayıda çocuğu içeriyordu ve farkındalığın artması olduğu söylenebilir (Hall, 2009; Korkmaz, 2010; Yosunkaya, 2013). Son on yılda teşhis edilen Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin sayısı önemli ölçüde arttığını gösteren en son çalışmalardan biri olan CDC, 2018 de her 59 doğumdan yaklaşık birinde meydana geldiğini bildirmektedir (<https://www.nationalautismcenter.org/autism/>, 2020).

Otizm Spektrum Bozukluğunun yaygınlığını gösteren diğer çalışmalar incelendiğinde Şahbaz'a (2017) göre, 1980'lerde DSM-III'ün tarama ve tanı ölçütlerinin kullanıldığı iki çalışmada 3-18 yaş aralığında olan 10000 çocuk için 3,3 olduğu, 8-12 yaş aralığında olan 10000 çocuk için 3,6 olduğu, 1996 yılında 3-10 yaş aralığında olan çocukların 1000 de 3,4 olduğu tespit edilmiştir. Yasunkaya, 2013' göre 3-17 yaş (Heflin ve Alaimo, 2007) aralığında olan çocukların 91/1 olduğu varsayılmaktadır.

Tanı ölçütlerinin daha geniş kapsamlı olarak birçok bireyi içine alarak yapmış olduğu da düşünülürse 2000'li yıllardan sonra yaygınlık oranlarında çok hızlı bir artış olduğu söylenebilir. Son 50 yılda tüm dünyada frekans oranının artması, OSB ile ilgili çalışmaların da artmasına neden olmuştur. Bu, toplum ve sağlık uzmanları tarafından daha fazla tanınmasını sağladı. OSB'li bireylerin erken yaşta fark edildiğini ve bu nedenle erken tanı ve tedavinin önemli olduğunu göstermiştir. Ayrıca tanılama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması gibi çalışmaların artması için teşvik edici olmuştur (Özeren, 2013; Şener ve Özkul, 2013).

Türkiye'deki OSB yaygınlığı net değildir, çünkü kapsamlı bir tarama yapılmadığı, ancak bu oranın dünyaya yakın olduğu tahmin ediliyor. Tohum Otizm Vakfı tarafından ülkemizde 2008 yılında Adana, Bursa, Gaziantep, İzmir ve Kocaeli illerinde yapılan tarama çalışmasında 18-36 ay arası yaklaşık 45.000 çocuk OSB riski açısından değerlendirilmiştir. Bu süreçte M-CHAT (Modified Checklist for Toddlers: Modified Checklist for Toddlers in Otizm: Checklist for Toddlers: Early Childhood Otizm Screening Scale) ölçekleri kullanılmış ve yüksek ve orta risk grupları içinde yer alan çocuklar olduğu belirtilmiştir (www.tohumotizmportali.org, 2020). Sonuç olarak, Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin yaygınlık oranları hakkında kesin bilgi bulunmamaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü'nün raporuna göre Türkiye'de yaklaşık 90.000 otizimli bireyin olduğu düşünülmektedir (Şahbaz, 2017). Yaygınlık oranlarına ilişkin ABD

merkezli olan istatistiksel bilgilere dayanmaktadır. Türkiye'de bu konuda geniş çaplı bir çalışma yapılmamıştır (Diken, 2008).

2.5.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitimi

OSB olan çocukların eğitiminde yer alan etkili öğretim stratejileri, sınıf ortamının destekleyici ve öğrenci açısından daha öğretici ortamların oluşması için bilimsel çalışmalardan elde edilmiş kanıta dayalı uygulamalardan ve tekniklerden yararlanmak gerekmektedir (Hancock ve Kaiser, 2002; Heflin ve Alaimo, 2007; Diken, 2010). OSB'li olan çocukların bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında, davranış problemlerine bağlı yetersizliklerini en aza indirmek ya da baş etmek için yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok özel eğitim uygulamalarından daha etkili sonuçların sağlandığı bilimsel dayanaklı uygulamalar olduğu görülmektedir (Güleç-Aslan, 2017; Kurt, 2013). Bilimsel temelli uygulamalar, önceki deneysel araştırmaların belirli kriterler kullanılarak gözden geçirilmesiyle belirlenen çalışmalardır. Bir araştırmanın bilimsel dayanaklı uygulamalar içinde yer alıp almadığını ortaya koymak için şu kriterlere bakmak gerekir: Bu dört kriter dikkate alınmalıdır: 1) araştırma tasarımı, 2) yapılan araştırmanın yöntem kalitesi, 3) benzer bulguları destekleyen yüksek kaliteli çalışmaların sayısı, 4) bulguların etki büyüklüğü veya gücüne bakılması gerekir (Rakap, 2016).

Alanyazınında belirtilen OSB'li çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesinde etkinlik gösteren iki kuruluş öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi olan Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC, 2012) ve Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) yer alan Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC, 2009)' dir. Başka kuruluşlarında olduğu bilinmektedir, ancak bu kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalara ve sonuçlara yer verilmesini nedenlerinin başında otizm spektrum bozukluğu alanında etkinlik gösteriyor olmalarıdır. Bu iki kuruluş tarafından gerçekleştirilen araştırma derleme çalışmalarının ve sonuçlarının iki ayrı modelde incelemek yararlı olacaktır. Bunlardan birincisi odaklanmış uygulamalar, ikincisi, kapsamlı uygulamalar olmak üzere modellenmiştir.

Bu modellemelerden odaklanmış uygulama modeli: Kurt'a (2013) göre, Otizm Spektrum Bozukluğu özelliklerine sahip bireylerde belirli davranışsal veya gelişimsel amaçlara ulaşmak için kullanılan uygulamalardır. Bu uygulamalara bir örnek vermek

gerekirse, a) ipucu sağlama, b) pekiştirme, c) ayırık denemeli öğretim, d) sosyal öykü temelli uygulamalar, odaklanmış uygulamalara örnek olarak gösterilebilir. Odaklanmış uygulamalar, hedef davranışlarda değişiklik yaratmak için kapsamlı uygulama modellerine göre daha kısa sürede kullanılan uygulamalardır (Odom, Boyd, Hall ve Hume, 2010).

Kapsamlı uygulama modelleri ise; OSB'nin çeşitli uygulama formlarının kullanılmasını gerektiren temel yetersizlik alanlarında geniş kapsamlı etkiler yaratmak amacıyla geliştirilen bir dizi uygulama olarak tanımlanmaktadır. Kapsamlı uygulama modelleri daha uzun sürelerle yoğun bir biçimde uygulanan örneğin uzun sürelerle uygulama modellerinde birkaç yıl uygulaması süren modellerdir yoğun biçimde uygulama modellerinde ise 20 saat ve üzeri olan uygulamalardır. Kapsamlı uygulama modelini örnek vermek gerekirse Lovaas modeli, TEACCH, Denver Modeli gibi uygulamalar örnek verilebilir. Kapsamlı uygulama modelleri odaklanmış uygulama modellerinide kendine özgü bir şekilde kullanabilir, örneğin, ayırık denemelerle öğretimi yoğun bir şekilde kullanabilir (Kurt; 2013) .

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların eğitimlerinde Bilimsel Temelli Uygulamalar kapsamında Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) 2009 yılında, ardından 2015 tarihlerinde yapmış olduğu yöntemlerle ilgili olarak bir tablo ortaya koydu. Yine aynı şekilde Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC) 2020 yılında yayınladığı 1990–2017 yılları arasında Otizm Spektrum Bozukluğunda yapılmış olan çalışmaların incelendiği raporunda bilimsel dayanaklı olduğu belirlenen uygulamaların yanı sıra bu uygulamaların hangi beceriler üzerindedede daha etkili olduğunu gösteren raporlarını sunmuşlardır.

Tablo 3: Ulusal Otizm Merkezi (2009 ve 2015) (National Autism Centre-NAC) Yıllı Raporlarına Göre Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) 2009	Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) 2015
1. Öncüllere dayalı uygulamalar	1. Uygulamalı Davranış Analizindeki Yöntemlerin uygulandığı; Davranışsal Müdahaleler (Ayrık Denemelerle Öğretim)
2. Uuygulamalı Davranış Analizindeki Yöntemlerin uygulandığı; Davranışsal Müdahaleler (Ayrık Denemelerle Öğretim)	2. Bilişsel Davranışçı Uygulamalar
3. Küçük çocuklar için Kapsamlı Davranışsal Uygulamalar - EYDE: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim	3. Küçük çocuklar için Kapsamlı Davranışsal Uygulamalar - EYDE: Erken Yoğun Davranışsal Eğitim
4. Ortak dikkat geliştirmeye yönelik uygulamalar	4. Dil Eğitimi(Üretim)
5. Model olma uygulamaları	5. Model olma uygulamaları
6. Doğal öğretim yöntemleri	6. Doğal öğretim yöntemleri
7. Akran öğretim uygulamaları	7. Aile eğitim uygulamalar paketi
8. Temel tepki öğretim uygulamaları	8. Akran öğretim uygulamalar paketi
9. Çizelgeler	9. Temel tepki öğretim uygulamaları
10. Kendini yönetme strateji uygulamaları	10. Çizelgeler
11. Öykü temelli uygulamalar	11. Replikli Öğretim Uygulamaları
	12. Kendini yönetme strateji uygulamaları
	13. Sosyal Beceriler Öğretim Paketi
	14. Öykü temelli uygulamalar

Yukarıdaki Tablo 3'e göre NAC (2009) yılında yayınlamış olduğu raporunda Bilimsel Dayanaklı olan Uygulamalar başlığında 11 yöntemin yapılan çalışmalarda kanıtlanmış uygulamalar kapsamında yer aldığını belirtmiştir. Daha sonra NAC (2015)

yılında yayınlamış olduğu raporunda ise 14 yöntemin Bilimsel Dayanaklı olan Uygulamalar başlığı altında yer aldığını vurgulamıştır.

NAC (2009 ve 2015) yıllarında yayınlamış olduğu raporlarında yalnızca Bilimsel Dayanağı olan Uygulamaların yanı sıra Bilimsel Dayanağı kanıtlanmamış olan uygulamalarda yer verdiği görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 4'te NAC (2009 ve 2015) yılında yayınlamış olduğu raporlarında bilimsel dayanağı kanıtlanmamış olan uygulamaları 'Umut Vaad Eden Uygulamalar' başlığında yer vermiştir.

Tablo 4: Ulusal Otizm Merkezi (2009 ve 2015) (Natioanal Autism Centre-NAC) yılı raporlarına göre 'Umut Vaad Eden Uygulamalar'

Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) 2009	Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) 2015
1. Destekleyici ve Alternatif İletişim Araçları	1. Destekleyici ve Alternatif İletişim Araçları
2. Bilişsel Davranışçı Uygulamalar	2. Gelişimsel İlişki-Temelli Uygulamalar
3. Gelişimsel İlişki-Temelli Uygulamalar	3. Alıştırma/Egzersiz
4. Alıştırma/Egzersiz	4. Maruz bırakma uygulamaları
5. Maruz bırakma uygulamaları	5. İşlevsel iletişim eğitimi
6. Taklit temelli etkileşim uygulamalar	6. Taklit temelli etkileşim uygulamalar
7. Etkileşim girişimini artırmaya yönelik İletişim başlatma öğretimi	7. Etkileşim girişimini artırmaya yönelik İletişim başlatma öğretimi
8. Dil eğitimi uygulamaları (konuşma)	8. Dil Eğitimi (konuşma -anlama)
9. Dil eğitim uygulamaları (anlama)	9. Masaj -dokunma terapisi
10. Masaj -dokunma terapisi	10. Farklı teorilerden oluşan çoklu uygulama öğretim paketi
11. Farklı teorilerden oluşan çoklu uygulama öğretim paketi	11. Müzik terapisi
12. Müzik terapisi	12. Resim değiş - tokuş sistemi (Picture Exchange Communication Sytem : PECS)
13. Akran aracılı öğretimsel düzenleme uygulamaları	13. Davranış azaltma uygulamaları/Sönme Uygulamaları
14. Resim değiş - tokuş sistemi (Picture Exchange Communication Sytem : PECS)	14. İşaret dili öğretimi
15. Davranış azaltma uygulamaları/Sönme Uygulamaları	15. Sosyal iletişim uygulamaları
16. Replik Sunma	16. Yapılandırılmış öğretim uygulamaları (örneğin TEACCH)
17. İşaret dili öğretimi	17. Teknoloji uygulamaları
18. Sosyal iletişim uygulamaları	18. Zihin kuramı uygulamaları
19. Sosyal becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalar	
20. Yapılandırılmış öğretim uygulamaları (örneğin TEACCH)	
21. Teknoloji uygulamaları	
22. Zihin kuramı uygulamaları	

Yukarıdaki Tablo 4'te Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin uygulamalarında kullanılan yöntemlerin; NAC 2009 yılında yayınladığı raporun ayrıntılarında bilimsel dayanağı kanıtlanmamış olan Umut Vaad Eden Uygulamalar başlığı altında 22 yöntemin olduğunu belirtirken, NAC'ın 2015 yılında yayınladığı raporunda ise, 18 yöntemin bilimsel dayanağı kanıtlanmamış olan Umut Vaad Eden Uygulamaların olduğunu belirtmiştir.

NAC (2009 ve 2015) yıllarında yayınladığı raporunda ayrıca Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalara da yer verdiği görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 5'te Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar belirtilmiştir.

Tablo 5: Ulusal Otizm Merkezi (2009 ve 2015) (Natioanal Autism Merkezi-NAC) yılı raporlarına göre 'Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar'

Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) 2009	Ulusal Otizm Merkezi (Natioanal Autism Merkezi-NAC) 2015
1. Akademik Uygulamalar (Geleneksel eğitim öğretim yöntemlerinin kullanıldığı)	1. Hayvan destekli terapi uygulamaları
2. İşitsel bütünleştirme öğretimi/terapisi	2. İşitsel bütünleştirme öğretimi/terapisi
3. Kolaylaştırıcı iletişim uygulamaları	3. Kavram haritası uygulamaları
4. Duyu bütünleme terapi uygulamaları	4. Gelişimsel/Bireysel Farklılık/İlişki temelli yaklaşım (Development Individual – differ -encerelation ship based- DIR/Flor Time)
	5. Kolaylaştırıcı iletişim uygulamaları
	6. Gluten kazein diyet uygulamaları
	7. Hareket temelli uygulamalar
	8. SENSE Theatre uygulaması
	9. Duyu bütünleme terapi uygulamaları
	10. Şok terapi uygulamaları
	11. Sosyal davranışsal terapi uygulamaları
	12. Sosyal bilişsel öğrenme uygulamaları
	13. Sosyal düşünme uygulamaları

Yukarıdaki Tablo 5'e göre, NAC (2009) yılında yayınladığı raporunda Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar başlığında 4 uygulamanın olduğu açıklanırken, NAC 2015 raporunda ise, 13 uygulamanın Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar kapsamında yer aldığı açıklanmıştır.

NAC'nin yanı sıra Otizm Spektrum Bozuguyla çalışan bir başka kuruluş olan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi, 2020 yılında yayınladığı raporunda 1990-2017 yılları arasında yapılmış çalışmalar çerçevesinden Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar, Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar, Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamaların için yer almayan ama Bazı Kanıtlarla Odaklanmış Olan Uygulamalar, uygulamaların sınıflandırılmasına, öğrenme alanların neler olduğuna ilişkin incelemelere yer verilmiştir.

Tablo 6'ta NPDC 1990-2017 yılları arasında Bilimsel Dayanağı Olan 28 uygulamanın kanıta daylı sınıflandırma kriterlerini ve inceleme dönemlerine ilişkin yapılmış çalışmaların niceliksel olarak belirtildiği müdahale literatürünü göstermektedir. Tablo 6 Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi, 1990-2017 yılları arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar ve uygulamaların bilimsel çalışma sayıları ile ilgili bilgilere Ekler bölümünde Ek-1 den ayrıntılı bilgilere ulaşılabilir.

Tablo 6'ta yer alan kümülatif çalışmalarda Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamaların belirlenmesi ile bu incelemede temsil edilen iki zaman aralığında (1990-2011 ve 2012-2017) zaman içindeki eğilimlerin incelenmesi de gösterilmiştir. Raporda belirtilen zaman içindeki en belirgin eğilim, metodolojik kriterleri karşılayan makalelerin yıllara göre hızının artması olarak görülmektedir. 2012-2017 yılları arasında 545 makale, 1990-2011 yılları arasında ise, 427 makale yayınlanmıştır. Bu büyümeyi herhangi bir faktöre bağlamak zor olsa da kesinlikle artan otizm prevalansı/yaygınlık toplumların durum ve ihtiyaç bilincinin arttığı raporda vurgulanmıştır.

NPDC'nin 2020 yılında raporda Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerle olan çalışmalarda Bilimsel Dayanağı Olmayan Uygulamalar Tablo 7'de yer verildiği görülmektedir.

Tablo 7, Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi 1990-2017 yılları arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar içinde yer almayan Bazı Kanıtlarla Odaklanmış Olan Uygulama Müdahaleleri (Ekler bölümünde Ek-2 de ayrıntılı bilgiye ulaşılabilir).

Tablo 7'de bilimsel olarak kanıt kriterlerini karşılayan müdahalelere ek olarak, Bilimsel Dayanağı Olana Uygulama kriterlerini karşılayacak yeterli kanıt bulunmayan

12 uygulamanın yer aldığı açıklanmıştır. NPDC'nin 2020 raporunda Bilimsel Dayanağı Olan Uygulama kriterlerin karşılanmamasının temel nedeni, destek sağlayan yetersiz sayıda kaliteli çalışma olmaması olarak vurgulanmıştır. Sadece 12 uygulamadan sekizi bir destekleyici çalışmaya sahip olduğu vurgulanırken, bunlarla birlikte diğer uygulamalarda kriterlerin karşılanmamasında yetersiz olarak belirtildiği açıklanmıştır.

NPDC'nin yayınladığı raporda bazı kanıtlara dayandırılan uygulamaların olduğu da görülmektedir. Aşağıda Tablo 8'de yer alan 1990-2011 yılları arasındaki sınıflandırmalara yer verilmiştir. Ancak daha sonraki 1990-2011 yılları arasından yeniden sınıflandırılarak kategorize edilmiştir.



Tablo 8: NPDC'nin (1990-2011) İnceleme Döneminden Kısmen Kanıt Temelli Uygulamaların Sınıflandırılması Yeniden Sınıflandırılması

1990-2011 Dönemi	1990-2017 Sınıflandırma Dönemi	Açıklama
Destekli Dil Modellemesi	Destekleyici ve Alternatif İletişim	Birkaç artırıcı ve alternatif iletişim stratejisinin kullanımı (örneğin, parmakla işaret etme, sıralı işaretleme, iletişim sembolünün kullanımı ve birlikte seslendirme)
İşbirlikli Öğrenme Grupları	Akran Temelli Öğretim ve Müdahale	Ortak faaliyetler ve hedefler etrafında düzenlenen akademik öğrenme görevleri
Kolay El Yazısı	Modelleme, Bilgi İstemi ve Görsel Destekler	İnce motor ve yazma becerilerini geliştiren çok boyutlu aktiviteler
Bağımsız Çalışma Sistemleri	Görsel Destekler	Bir öğrenciyi bilgilendiren organize görsel bilgi setleri bir faaliyete katılım hakkında; net talimatlar içeren görev, görev bittiğinde sinyal verir ve sonraki etkinlik için bir ipucu sunar
Müzik Yoğunluğu	Davranış Öncesi Temelli Müdahaleler	Tonlamayı etkilemek için kullanılan farklı müzik seviyesi stereotipi
Karşılıklı Taklit Eğitimi	Doğal Müdahale	Terapist veya öğretmen eylemleri, seslendirmeleri veya öğrencinin taklitini teşvik etmek için öğrencinin diğer davranışları ve diğer hedefler
Şema Tabanlı Strateji	Bilişsel Davranışsal / Öğretimsel Stratejiler	Toplama ve çıkarmayı teşvik etmek için zihinsel temsiller oluşturmak için bilişsel strateji
Öğretim	Bilişsel Davranışsal / Öğretimsel Stratejiler	Yazma becerilerini öğretmek için strateji ve öz-yönetimin açıklanmasını içeren öğretim paketi
Kendi Kendini Düzenleyen Strateji	Görsel Destekler	Öğretmen modelleme, öğrenci dahil öğretim paketi uygulama ve yazılı olarak sıfat kullanımını artırmak için çalışma sayfası
Yazma Geliştirme Müdahalesi	Bilişsel Davranışsal / Öğretimsel Stratejiler	Modelleme, anımsatıcı cihazlar, sözlü uygulama oturumları, kontrollü uygulama oturumları,
Cümle Birleştirme Tekniği	Sosyal Beceri Tedavisi	Zihin teorisi becerilerini kullanma konusunda bir üst bileşen içeren yapılandırılmış eğitim ve uygulama
Test Çözme Stratejisi Öğretimi	Davranış Öncesi Temelli Müdahale	Azrin ve Foxx tarafından geliştirilen tuvalet eğitimi programının değiştirilmesi (1971)
Zihin Teorisi Eğitimi	Görsel Destekler	Matematik ve aritmetik kavramlarını tanıtmak için kullanılan dokunsal ve sayı çizgisi materyalleri

Tablo 9: National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP) ve NPDC'nin 1997-2007 Yılları Arasında Yürüttüğü National Standard Project (NSP) Tarafından Tanımlanan Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar Arasında Örtüşme

NCAEP Tarafından Kabul Edilen Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar	NSP Tarafından Kabul Edilen Müdahaleler											Dil Öğretimi (üretim)	Küçük Çocuklar için Kapsamlı Davranışsal Müdahaleler	
	Davranışsal Müdahaleler	Bilişsel Davranışsal Müdahale Paketi	Model Olma	Doğal Öğretim Stratejileri	Aile Eğitimi	Akran Aracılı Öğretim Uygulamaları	Temel Tepki Öğretimi	Programlar	Konut	Kendini Yönetme	Sosyal Beceri Paketi			Öykü Temelli Uygulamalar
Öncül Temelli Müdahaleler	X	X	X										NCAEP tarafından Dil Eğitimi odaklanmış müdahale olarak görülmüdü. Dil Eğitiminin (üretim) üstesinden gelmek için bileşenlerinin NCAEP ile tanımlanan model olma, ipucu sunma, pekiştirme, görsel destekler ve müzik destekli uygulamalar gibi uygulamalarla dil üretimi desteklenebilir.	NCAEP kapsamlı uygulama modellerini yeniden incelemeydi. NCAEP ile Küçük Çocuklar için Kapsamlı Davranışsal Müdahalelerin bileşenlerinin birçoğunun ; ayrı denemelerle öğretim, model olma, ipucu, bekleme süreli ve davranışa şekil verme gibi uygulamalarla örtüştüğünü belirledi.
Bilişsel Davranışsal Eğitici Stratejiler		X												
Ayrımlı Pekiştirme	X													
Ayrı Denemelerle Öğretim	X													
Sönme/ Söndürme	X													
Model Olma	X		X											
Doğal Öğretim				X		X								
Aile Destekli Müdahaleler					X									
Akran Aracılı Öğretim Uygulamaları						X								
İpucu	X							X						
Pekiştirme	X													
Yeniden Yönlendirme	X													
Kendini Yönetme									X					
Sosyal Öyküler											X			
Sosyal Beceri Eğitimi										X				
Beceri Analizi	X													
Bekleme Süreli	X													
Video Model	X		X											
Görsel Destek	X						X	X						
Destekleyici Alternatif İletişim	NSP tarafından gelişmekte olan uygulama (umut vadeden uygulama) olarak tanımlandı.													
Egzersiz/Hareket	NSP tarafından gelişmekte olan uygulama (umut vadeden uygulama) olarak tanımlandı.													
İşlevsel İletişim Eğitimi	NSP tarafından gelişmekte olan uygulama (umut vadeden uygulama) olarak tanımlandı.													
Müzik Destekli Öğretim	NSP tarafından gelişmekte olan uygulama (umut vadeden uygulama) olarak tanımlandı.													
Teknoloji Destekli Öğretimsel Müdahaleler	NSP tarafından gelişmekte olan uygulama (umut vadeden uygulama) olarak tanımlandı.													
Davranışa Şekil Verme	NSP bu uygulama için bir sınıflandırma görmedi.													
Doğrudan Öğretim	NSP bu uygulama için bir sınıflandırma görmedi.													
İşlevsel Davranış Değerlendirme	NSP bu uygulama için bir sınıflandırma görmedi.													
Duyusal Bütünleme	NSP bir sınıflandırma için bu uygulamayı yeterli görmedi.													

National Clearinghouse on Autism Evidence And Practice ve NPDC'nin 1997-2007 Yılları Arasında Yürüttüğü National Standard Project (NSP) Tarafından Tanımlanan Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamalar Arasında Örtüşmede NCAEP tarafından kabul edilen Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamaların NSP tarafından kabul edilen Bilimsel Dayanaklı Uygulamalardan olan Davranışsal Müdahalelerde olduğu vurgulanmıştır.

Tablo 10: Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC) Kanıt Temeli Olarak Açıklanan Uygulamaların Kullanıldığı Öğrenme Alanları

Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	Öğrenme Alanları					
	Akademik	Davranış	İletişim	Oyun	Sosyal	Transfer
<i>Davranış Uygulama Stratejileri</i>						
İpucu	x					
Pekiştirme	x	x	x	x		
Görev/Beceri Analizi ve Zincirleme	x		x	x	x	x
Bekleme Süreli	x		x	x	x	
Bilgisayar Destekli Öğretim	x		x		x	
Ayrık Denemeli Öğretim		x	x			
Doğal Öğretim		x	x			
Aile Katılımlı Uygulamalar		x	x		x	x
Akran Aracılı Öğretim Uygulamaları		x	x		x	x
Resim Değiş-Tokuş İletişim Sistemleri (PECS) Dayalı Öğretim		x	x		x	
Temel Tepki Öğretimi		x	x	x	x	
Olumlu Davranışsal Destekli Stratejiler	Akademik	Davranış	İletişim	Oyun	Sosyal	Transfer
İşlevsel Davranış Değerlendirmeleri		x	x			
Uyaran Kontrollü/Çevresel Uyaralamalar (Öncüllere Dayalı)	x	x		x		
Tepkiyi Kesme/Yeniden Yönlendirme	x	x	x			
İşlevsel İletişim Eğitimi		x	x			
Sönme/Söndürme		x	x			
Ayrımlı Pekiştirme		x	x			
Kendini Yönetme	x	x	x		x	x
Sosyal Öyküler		x	x		x	
Sosyal Beceri Öğretim Grupları			x		x	
Yapılandırılmış Çalışma Sistemleri	x					x
Video Model		x	x	x	x	
Görsel Destek	x		x	x	x	x
Ses/Konuşma Oluşturma Cihazları			x		x	

Tablo 10'da Bilimsel Dayanağı Olan Uygulamaların Öğrenme Alanlarında kullanımına göre Akademik, Davranış, iletişim, Oyun, Sosyal ve Transfer olmak üzere en çok kullanılan alanlara göre sınıflandırıldığı görülmektedir. NPDC (2020) de uygulama açısından incelenen araştırmalar 1990-2011'den 2012-2017'ye kadar geçen süreçte

gözden geçirme dönemlerine göre değişiklik göstermektedir. Raporda yapılan araştırmaların iletişim, sosyal ve davranış sonuçlarını her iki inceleme dönemi içinde yaygın olarak uygulamaların öne çıkmaktadır. Diğer taraftan iletişim, sosyal ve davranış sonuçlarının otizmi tanımlayan zorluklar olduğu düşünüldüğünde, her iki gözden geçirme döneminde de en çok araştırma sonuçların olması anlaşılabilir. OSB’li çocukların eğitiminde kullanılan uygulamaların Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) yaklaşımı ilkelerine göre yapılmış bilimsel dayanaklı uygulamaların olduğu söylenilebilir (Töret, 2017).

2.6. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Yeterlikleri

Eğitim hakkı, ulusal ve uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınan haklar devletlerin sorumluluğu altında yürütülür. Bunun bir sonucu olarak, yetersizlikten etkilenen ve yetersizliği olmayan tüm çocuklar bu haktan yararlanma özgürlüğüne sahiptir. Başta Birleşmiş Milletler Engellilerin Hakları Sözleşmesinin 24. Maddesi (http://www.engellihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/engelli_haklari_izleme_kilavuzu, 2014), Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’sının 42. Maddesi, (<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa>, 2017) olmak üzere çok sayıda kanun ve yönetmelik ile özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hakları yasal güvence altına alınmıştır.

Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı ve Devlet İstatistik Enstitüsü’nün müşterek raporuna (<https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899>, 2002) göre, Türkiye nüfusunun %12,29’unu oluşturan engellilerin eğitim haklarını gözetmek, her vatandaş için öncelikle yasal bir sorumluluktur.

Tüm öğrenci nüfusu içinde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin oranı Avrupa ülkelerinde ortalama %6 civarında iken, ülkemizde yaklaşık olarak %1 (<http://www.tohumotizm.org.tr/yayin/turkiyede-otizm-spektrum-bozukluklari-ve-ozel-egitim-raporu>, 2017) civarındadır. Bu oran 27 Avrupa ülkesindeki en düşük orandır. Bu çakarsamaya göre ülkemizde özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamadığı söylenebilir (Gelişimsel Yetersizlik Raporu, 2017). Ülkemizdeki özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hizmetlerinden yeterince faydalanamamasının başlıca nedeni öğretmen eksikliği olarak gösterilmektedir (Gelişimsel yetersizlik raporu, 2017). Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) yükseköğretim 2016 istatistiklerine göre, Türkiye’de özel eğitim alanından mezun olan

öğretmen aday sayısı bir yılda 891'dir (<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-61020/h/bolum1lisans>, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim alanında örgün ve yaygın eğitim kurumlarında gerekli 5.906 öğretmene ihtiyaç olduğu saptanmıştır (MEBBİS Norm İşlemleri Modülü verileri, <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-5308sgc.>, 2017). Öğretmen adaylarının sayısının özel eğitim öğretmen yetiştirme programlarından ihtiyacı karşılayacak sayıda mezun olamaması nedeniyle eğitim hizmetlerinin niteliği ve niceliği üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirtilmiştir. Özellikle özel eğitim alanında belirginleşen öğretmen açığını kapatmak için bakanlık, çeşitli kurs programları ile normu fazlası öğretmenlerin, özel eğitim öğretmeni olarak görevlendirilebileceğini belirtmiştir (MEBBİS Norm İşlem Modülü verileri, <http://www2.tbmm.gov.tr/d24 / 7 / 7-5308sgc.>, 2017). Bununla birlikte, araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin rollerinin son derece karmaşık ve geleneksel öğretmen rollerinden çok farklı olması nedeniyle, kısa süreli programlarla öğretmen yetiştirme uygulamalarının büyük oranda başarısızlıkla sonuçlandığını ortaya koymaktadır (Horner ve diğerleri, 1976; Nartgün 2004; Nougaret ve diğerleri, 2005; Page, 2002; Aktaran: Özyürek, 2008). Otizmliler öğrenciler söz konusu olduğunda, okullaşma oranı, öğretmen ihtiyaçları ve öğretmen yeterlikleri açısından nitelik ve nicelik sorunun daha net ortaya çıktığı düşünülebilir.

Otizmliler çocuk sayısının son dönemde artmasıyla birlikte bu çocukların özel eğitim alabilmeleri için özel yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulmakta ve bu öğretmenler için uygulama yeterlilikleri kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır (Odom ve diğerleri, 2005; Safran, 2008; National Autism Center: NAC, 2009). Birkan da (2009), otizmliler bireylere verilen eğitim yoğunluğu ve eğitime erken yaşta başlama gibi kriterlerin yanı sıra eğitimci yeterliklerinin eğitim hizmetlerinin sonuçlarını doğrudan etkileyen önemli bir değişken olduğunu savunmaktadır. Özel eğitim alanında öğretmen eksikliği niceliksel bir sorun olsa da otizmliler çocuklarla çalışabilen ve bilimsel kriterleri karşılayan öğretmen eksikliği nitel bir sorun olarak öne çıkıyor. Bakanlık tarafından açılan kurslar ve sertifika programları ile sorunun niceliksel kısmı yanlış bir politikayla (Özyürek, 2008) ele alınmaya çalışılırken; özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının uygulama becerilerinin geliştirilmesi, dikkate alınması gereken daha önemli bir sorun olarak ele alınması beklenmektedir. Bu nedenle, Kaymak'a (2017) göre öğretmenlerin zihinsel engelliler alanında değil, gelişimsel yetersizlikler alanında da yetiştirilmesi, ayrıca üçüncü sınıftaki teorik dersler ve dördüncü sınıftaki

uygulama ile öğretmen adaylarının otizm veya zihinsel engellilik konusunda uzmanlaşması sağlanabilir.

Alanyazında uygulama seçeneklerinde büyük artış görüldüğü ancak uygulamaların hepsinin aynı oranda etkili olmadığı belirtilmektedir (NAC, 2009). Otizmlili çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin etkili olabilmesi için eğitimcilerin bilimsel temelli, kanıta dayalı uygulamaları kullanmaları, sosyal ve iletişim becerileri gibi otizmle ilgili kritik gelişim alanlarını geliştirmeyi amaçlamaları gerektiği vurgulanmaktadır (National Research Council: NRC, 2001).

Bu nedenle otizm alanında çalışan çeşitli kurum ve uzmanlar, otizmlili bireyler için eğitim, terapi ve tedavi yöntemlerinin bilimsel temelini belirlemek için büyük çaba göstermektedir. Bu çabaların en güncel ürünlerinden biri, 2009 yılında ABD'de Ulusal Otizm Merkezi (NAC) tarafından yayınlanan ve 775 deneysel çalışmanın değerlendirmesini içeren ulusal standartlar projesidir. Bu projede, otizm alanında kullanılan uygulamalardan 11 tanesi yeterli bilimsel temeli olan uygulamalar olarak tanımlanmıştır. Yeterli bilimsel temeli olan uygulamaların büyük çoğunluğu Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) yaklaşımına dayanmaktadır. Otizmlili olan bireylerde uygulamalı davranış analizinin birçok beceri alanında kalıcı ve kapsamlı ilerlemeler sağladığını gösteren çok sayıda bilimsel çalışma vardır (Sarı, (Matson, Turygin, Beighley, Rieske, Tureck ve Matson, 2012; Birkan, 2009; Peters-Scheffer, Didden, Korzilius ve Sturmey, 2011; Virues-Ortega, 2010; Zachor ve Ben-Itzhak, 2010). Ancak yapılan çalışmalar sonucunda otizmin nedenleri tam olarak belirlenemediği için önlem almak mümkün görünmemektedir (Zhao, 2007).

Diğer yöntemler, uygulamalı davranış analizi ile karşılaştırma yapmak için çok az bilimsel kanıt sunar (Birkan, 2011; NAC, 2009; Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik 2007; Howard, Sparkman, Cohen, Gren ve Stainslaw, 2005; McClannahan ve Krantz, 2001; Gren, 1996; Lovaas, 1987). Otizmlili her çocuk, UDA'yı bilimsel kriterlere göre kullanabilen iyi bir eğitimciden eğitim alma hakkına sahiptir (McClannahan ve Krantz, 2001). Bu durumda eğitimcilerin temel görevi; otizmlili çocukların yetkinlikleri, ilgi alanları ve ihtiyaçları doğrultusunda kapsamlı bir program geliştirebilmek ve bu programı kanıta dayalı uygulamalarla etkin bir şekilde uygulayabilmektir (McClannahan ve Krantz, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok ülkede 40 yılı aşkın bir geçmişe sahip olan uygulamalı davranış analizi, otizmde uygulanan diğer yöntemlere kıyasla deneysel araştırmalarla başarısını bilimsel olarak gösterebilen tek yöntem olarak

dikkat çekmektedir (Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik, 2002; 2007; Howard, Sparkman, Cohen, Green ve Stanislaw, 2005; McClannahan ve Krantz, 2001). Örneğin, Princeton Child Development Institute’de (PCDI) yürütülen deneysel çalışmalar, beş yaşından önce uygulamalı davranış analizine dayalı yoğun eğitim alan otizmli çocukların yaklaşık yarısının hafif ve orta düzeyde olan OSB’li çocukların yaklaşık yarısının iki veya üç yıl içinde normal bir okula geçiş yapabildiğini göstermektedir (McClannahan ve Krantz, 2006). Nitekim bu çocukların zeka ve uyum açısından tipik gelişim gösteren çocuklardan farklılaştırılmasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir (McClannahan ve Krantz, 2001).

Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında otizmli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin bilgi ve beceri portföyünün diğer özel eğitim öğretmenlerinden farklı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları yetiştirmek için yetiştirilen öğretmenlerin otizmli öğrencilerle de çalışması gerekmektedir. Tüm bunların yanında zihin engelliler öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğretmen adayları uygulama ile ancak dördüncü sınıfta tanışmaktadırlar ve uygulama derslerinde öğretmen adaylarına yeteri kadar uygulama deneyimi sağlanamamaktadır (Erbaş ve Yücesoy, 2002). Bu nedenle, otizmli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin önemli sorunları, otizmli öğrencilerle çalışacak özel eğitim öğretmeni adaylarının da uygulama derslerinin yeterliliği, öz yeterlik, uygulama becerileri gibi konularda önemli kaygıları bulunmaktadır (Bural, 2010; Dursun ve Kuzu, 2008; Özen, Ergenekon ve Batu, 2008; Kodal, 2006).

Özel eğitim öğretmen adaylarının etkili ve yeterli uygulamalı eğitim alamaması yanında, farklı lisans programlarından mezun olup çeşitli kurslar ve sertifika programları ile özel eğitime geçiş yapan öğretmenlerin yeterli uygulamalı eğitim alamadıkları düşünülmektedir. Bu tespitlere göre, Türkiye’de özel eğitim öğretmen yetiştirme programları ve sertifika programları başta olmak üzere öğretmenlere teorik eğitim verildiği belirtilebilir. Ancak, özel eğitim öğretmen yetiştirme konusunda birçok uzman tarafından teorik bilgilerin yanı sıra pratik dersler alınması ve uygulama kapsamında öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (Baumgart ve Ferguson, 1991; Goodlad, 1984; Welch ve Kukic, 1988; Aktaran: Erbaş ve Yücesoy, 2002; McClannahan ve Krantz, 1993). Bilimsel çalışmalar, yoğun kuramsal eğitime dayalı öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlerin etkili eğitim yapma becerileri sergilemelerinde yetersiz kaldığını ortaya koymuştur (Baumgart ve Ferguson, 1991;

Goodlad, 1984; Roth, 1973; Welch ve Kukic, 1988; Aktaran: Erbaş ve Yücesoy, 2002; McClannhan ve Krantz, 1993).

OSB'li bireylerin çoğunda çeşitli problem davranışlar görülmekte, bu davranışlar grubun tipik özellikleri arasında sayılmaktadır (Birkan, 2009). Çünkü OSB'li bireylerin tanımında sosyal ve iletişim becerilerindeki yetersizliklerin yanı sıra kendini uyarıcı davranışlar (stereotip) yinelenen davranışlar bir tanı ölçütü olarak yer almaktadır (Birkan, 2009; APA, 2000). Bu davranışlar dışında kalan yönergelere uymama, öfke nöbetleri, saldırgan davranışlar ile kendine zarar verici davranışlar tanı ölçütü olarak kabul edilmeseler de OSB olan bireylerde yaygın olarak gözlemlenmektedir. Bu davranışlar etkili ve uygun programlar hazırlama ve uygulama çabaları sürecinde, ebeveynler ve eğitimcilerin karşılaştıkları en zor ve stresli konulardan birisi olarak kabul edilmektedir.

Problem davranışlar, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin yaşamlarını olumsuz yönde etkilemekte, etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Birkan, 2009). Bazı davranışlar bireyin ve çevresindekilerin fiziksel yaralanmalarına yol açabilmekte, örneğin kendine zarar verme davranışları sonucunda hem bireyde hem de çevresindeki kişilerde enfeksiyonlar, kol ve bacaklarda yaralar, hatta görme ve işitme duyusunu kaybetme gibi fiziksel sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Problem davranışlar, eğitsel müdahaleleri olumsuz yönde etkilemekte, otizmli spektrum bozukluğu olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim kurmalarını engelleyerek çocukların sosyal olarak izole olmalarına yol açmaktadırlar. Ayrıca bu davranışlar, çocuğun akademik becerileri ile bağımsızlığını ve genel gelişimini de olumsuz yönde etkilemekte, ebeveynlerinde ise yüksek düzeyde stres oluşturmaktadır (Strain, Wilson ve Dunlap, 2011) Bu nedenlerle, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların davranışsal eğitim programlarından yararlanmaları, genel eğitim ortamlarına devam edebilmeleri ve topluma katılımlarını artırmak için problem davranışlar üzerinde etkili olabilecek müdahale programları geliştirmek ve problem davranışları azaltmak, ortadan kaldırmak ve önlemek gerekli görüldüğü söylenebilir.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin davranış özellikleri göz önünde bulundurulduğunda eğitimlerinde görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı kişisel ve mesleki özelliklere sahip olması gerekmektedir (Sarı, 2003). OSB'li öğrencilerin öğretmenlerinin problem davranışları ile baş etme de uygulama becerilerini sistematik bir programa dayalı öğretim döngüsü ile düzeltme ya da müdahale etmede

aşağıda belirtilen beceri özelliklerin olmasına dikkat edilmesi gerekliliği söz konusu olduğu söylenebilir (Sucuoğlu, 2013; Sarı, 2008). Bu beceriler;

- 1) Uygulama esnasında uygunsuz davranışlara anında müdahale etmek,
- 2) Problem davranışlar karşısında kararlı bir şekilde tepki göstermek ya da aşırı bir şekilde tepki göstermekten kaçınmak,
- 3) Öğrencilerin istedik davranışlar oluşturmaları için problem davranışlarla baş etme uygulama becerisini sistematik olarak uygulama yapmak,
- 4) Davranış biçimine gelmemiş ilgisiz davranışlarla, olumlu ya da problem davranış haline gelenlerin ayırımı yapma becerisine sahip olmak,
- 5) Problem davranışlara müdahale ederken zaman ve ortamı kontrol etme becerisine sahip olmak,
- 6) Problem davranışlarla baş etme uygulama programlarını uygulama becerisine sahip olmak,
- 7) Problem davranışlara müdahalede alternatif uygulama müdahale programları hazırlayabilme becerisine sahip olmak şeklinde sıralanabilir.

Bu becerilerin OSB'li olan öğrencilerle uygulama sağlayan öğretmenlerin ülkemizde eğitim kalitesinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin pratik yeterliliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi; öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinde hizmet öncesi eğitim ve sürekli mesleki gelişim sağlayacak hizmet içi eğitim, eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması açısından birincil önceliğe sahiptir. Bu önceliğin nedeni, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve pratik yeterlilik seviyelerinin, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar tüm eğitim türlerinde ve seviyelerinde kalitenin ana belirleyicileri olmasıdır (TED: Türk Eğitim Derneği, 2009). Ancak, öğretmen yeterliliklerinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi, bu mesleğin doğası gereği karmaşık bir yapıdır. Çünkü öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin bildiklerine ve yapabileceklerine dair beklenti sürekli değişen ve dinamik bir özelliğe sahiptir. (Akçamete, 2003).

Yukarıda bilgilere bakıldığında Türkiye'de "özel eğitim öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları, özel eğitim öğretmeni yetiştirme politikaları, özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler, otizmli çocuklarla çalışacak özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler, otizmli çocukların eğitiminde kullanılan bilimsel temelli kanıta dayalı uygulamalar, özel eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda yapılmış araştırmalar ve özel eğitim öğretmenlerine uygulamalı eğitim

vermeyi konu alan çalışmalar” ele alınması gereken çalışmalar nasıl olmalıdır sorularına cevaplar aranmalıdır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konu ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar iki grupta ele alınmıştır. Birinci grupta; Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Öğrenciler yönelik araştırmalara, ikinci grupta ise; Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Öğrenciler yönelik yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar, araştırma yılı, konusu, katılımcı ve yöntemlerini içeren bilgiler Tablo 11’te verilmiştir.

Tablo 11: Konu ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar Listesi

Araştırmacı-Yıl	Konu	Hedef Kitle	Yöntem
Orhan (2020)	Uyarlanmış fiziksel aktivitelere katılan OSB olan bir bireyin davranış problemlerindeki değişimlerin incelenmesi	Otizm spektrum bozukluğu olan bir birey	Durum çalışması
Noyan Erbaş (2019)	OSB’li çocukların ebeveynlerine yönelik olan <i>hanen more than words</i> eğitim programının ebeveyn ve çocuk davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi	OSB’li çocuklar	Yarı deneysel model
Gökgöz (2019)	OSB’li bireylerde oyun konsollu fiziksel aktivite programıyla steryotipik hareketlerin azaltılması, fiziksel uygunluk ve sosyal uyumun geliştirilmesi	11-18 yaş aralığındaki OSB’li bireyler	Çoklu başlama düzeyi modeli
Kalkan (2019)	Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği	Okul öncesi öğretmenleri	Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseni
Burak (2019)	Otizmlı çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi	Sınıf öğretmenleri	Tarama modeli
Tıkroğlu (2019)	Tipik gelişen çocukların oyun etkinlikleri sırasında akran aracılı uygulamaları kullanmalarının tipik gelişen ve otizmlı çocukların sosyal etkileşim davranışları üzerindeki etkileri	Tipik gelişim gösteren çocuklar	Katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli
Mustafaoğlu Çiçek (2019)	OSB olan çocukların anne-babalarında psikolojik dayanıklılık ve kardeşlerinde duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi	Çocuğu OSB tanısı almış ebeveynler ve OSB’li bireyin kardeşleri	Nicel-nitel çalışma
Sarıot Ertürk (2019)	Olumlu ebeveynlik programı: Okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü	Problemlili davranışı olduğu görülen çocukların ebeveynleri	Betimsel araştırma
Şahin (2019)	Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalara ev içi güvenlik becerilerinin öğretimi	OSB tanısı almış çocukların ebeveynleri	Çok aşamalı karma yöntem
Çattık (2019)	Ebeveyn koçluğu aracılığıyla sunulan talep etme-model olmayla öğretimin otizmlı çocukların sosyal becerilerine etkisi	OSB tanılı çocuklar ve ebeveynleri	Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli
Esentürk (2019)	Anneler tarafından uygulanan uyarlanmış fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi	OSB tanılı çocuklar ve anneleri	Ön test-son test kontrol grupsuz deneme modeli ve

			katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli
Yüksel (2019)	Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara güvenlik becerilerinin öğretiminde çoklu ortam yazılımı kullanımının etkililiği	OSB tanımlı çocuklar	Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli
Akın Bülbül (2019)	Otizm spektrum bozukluğu olan, gelişimsel geriliği olan ve tipik gelişim gösteren çocukların taklit becerilerinin ve taklit görevleri sırasındaki görsel dikkatlerinin karşılaştırılarak incelenmesi	OSB'li çocuklar, gelişimsel geriliği olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar	İlişkisel tarama modeli
Sansi (2019)	Bütünleşik fiziksel aktivite programının otizm spektrum bozukluğu olan ve olmayan çocukların motor beceri, sosyal beceri ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi	OSB tanımlı çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocuklar	Karma yöntem: deneysel (öntest-sontest), betimsel analiz ve içerik analiz tekniği
Kurnaz (2018)	Otizimli bireylere karşılıklı konuşma sırasında kullanılan ortak dikkat davranışlarının öğretiminde ipucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği	OSB tanımlı çocuklar	Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli
Yıldırım (2018)	Çocukta davranış problemlerine yönelik Modüler aile eğitim Programının geliştirilmesi	6-12 yaş arasında çocuğa sahip ebeveynler	Karma yöntem
Şengül Erdem (2017)	Otizimli ve normal gelişim gösteren çocukların kardeşlerinin duygusal, sosyal ve Davranışsal özelliklerinin incelenmesi	Otizimli çocuklar ve tipik gelişim gösteren kardeşleri	Tarama modeli
Olçay Gül (2017)	Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otizm spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri	OSB tanımlı ergenler	Tek-denekli araştırma modeli ve betimsel model
Melekoğlu (2017)	Erken çocuklukta okul çağı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği	OSB tanımlı ve tanışmaz anaokulu dönemindeki çocuklar	Yakınsayan paralel karma yöntem
Atbaşı (2016)	Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: check-in/check-out uygulaması	Ortaokul öğrencileri	Aralıklı (range bound) değişen ölçüt deseni
Kaya (2016)	Yaşam becerileri programının (ybp) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi	4 yaşındaki çocuklar	Öntest/son-test kontrol gruplu model
Toper Korkmaz (2015)	Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (eteçom) otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği	OSB tanımlı çocuklar ve anneleri	Karma yöntem
Tekin Ersan (2015)	Problem çözme eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuk annelerinin problem çözme becerileri ve bazı psikolojik değişkenler üzerindeki etkisi	OSB tanımlı çocuğa sahip anneler	Yarı deneysel yöntem
Kahveci (2015)	Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon programının görmeyen otizmli çocuğun uygun olmayan davranışlarına ve iletişim/sosyal becerilerine etkisi	Otizimli çocuklar	Karma yöntem
Gürel Selimoğlu (2015)	Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının (eteçom) otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiği	OSB tanımlı çocuklar	Çoklu başlama deseni
Özcan (2014)	Özel eğitim öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan programın etkililiği	Özel eğitim öğretmenleri	Karma yöntem
Alp (2014)	Otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesiyle hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisi	Otizim tanımlı çocuklar	Tek denekli deneysel yöntem
Yaşar Ekici (2013)	Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlar açısından karşılaştırılması	Okul öncesi dönemdeki çocuklar ve aileleri	Korelasyon türü ilişkisel tarama yöntemi
Özgönenel (2012)	Otizim tanımlı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi	Otizim tanımlı kaynaştırma öğrencileri	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen
Ünlü (2012)	Anne-babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayrı denemelerle öğretim programının (adösep) etkililiği	OSB tanımlı çocuğa sahip ebeveynler	Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model
Durak Demirhan	Bilişsel tempo eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının bilişsel	Okul öncesi	İlişkisel tarama

(2012)	tempoları ve davranış sorunlarına etkisinin incelenmesi	dönemi çocukları	modeli
Taymaz Sarı (2011)	Zihin kuramı hikâyeleri testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otizmliler çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması	Okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocuklar ve zihinsel engelli otizmliler çocuklar	Tarama modeli
Karaoğlu (2011)	Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi	Tipik gelişim gösteren okul öncesi dönemdeki çocuklar	Deneyysel model
Aydın (2008)	Sembolik oyun testi'nin Türkçe 'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması	Okul öncesi dönemdeki normal, otizmliler ve zihin engelli çocuklar	İlişkisel tarama yöntemi
Altunay (2008)	Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi	Özel eğitim öğretmenleri	Nitel araştırma
Timuçin (2008)	Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği	Eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan çocuklar	Denekler arası çoklu yoklama düzeyi deseni
Güleç-Aslan (2008)	Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEM) ev uygulaması sürecinin ve sonuçlarının incelenmesi	OSB tanılı çocuklar	Nitel araştırma
Yanardağ (2007)	Otistik çocuklarda farklı egzersiz uygulamalarının motor performans ve stereotip davranışlar üzerine etkileri	Otizmliler tanılı çocuklar	
Ülke-Kürkçüoğlu (2007)	Otistik özellik gösteren çocuklara bire-bir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması	Otizmliler tanılı çocuklar	Çoklu uygulamalar modeli, dönüşümlü uygulamalar, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar, paralel uygulamalar
Kurt (2006)	Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması	Otizmliler tanılı çocuklar	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli

Altunay (2008) yaptığı çalışmasında Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisini incelemiştir. Nitel araştırma tekniklerine göre desenlenen araştırmanın katılımcılarını Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'ndan lisans/yüksek lisans eğitimi almış ve Görme Engelliler Okulu'nda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından Öğretim Becerileri Kontrol Listesi, Yazılı Dönüt Formu ve görüşme soruları geliştirilmiştir. Araştırmanın uygulanma süreci için Öğretmen Adayını Değerlendirme Modülleri ile bu modülleri içeren Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı oluşturulmuştur. Öğretim Becerileri Kontrol Listelerinden nicel veriler elde edilmiş; yazılı/sözel dönütler, gözlemler ve görüşmelerden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacının bu çalışmanın sonunda, kontrol listeleri, yazılı/sözel dönütler, gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda, Doğrudan Öğretim Temelli Öğretmen Adayı Değerlendirme Programı'nın uygulanmasının, özel eğitim öğretmenlerinin

değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Araştırmacı “Öğretmenlik uygulaması yürütülürken, derslerde yapılması gerekenlerin alt alta dizilerek maddeler halinde verildiği bir değerlendirme yerine, bu araştırmada yapıldığı biçimiyle becerilerin işlemsel olarak tanımlandığı Öğretim Becerileri Kontrol Listesi ve Yazılı Dönüt Formunun kullanılabileceği” önerisini sunmaktadır.

Durak-Demirhan (2012) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının bilişsel tempo ve davranış sorunları düzeylerini belirlemeyi ve eğitimle birlikte bilişsel stillerini geliştirerek dürtüsel bilişsel tarzı olan çocuklara uygulanacak program davranış sorunlarının azaltılmasına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın ilk aşamasında ilişkisel tarama modeli kullanılmış, ikinci aşamada ise gerçek deneme modellerinden ön test / son test kontrol grubu modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları ve anaokullarına devam eden 5-6 yaşlarında 295 kız ve 310 erkek olmak üzere toplam 605 çocuk oluşturmuştur. Örneklem grubuna uygulanan Kansas Okul Öncesi Dürtüsellik Ölçeği'nden (KRISP) elde edilen verilerle dürtüsel olarak belirlenen 209 çocuktan 46 çocuk deney grubu, 46 çocuk ise tesadüfi örnekleme yöntemi ile kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuna 11 hafta 2 ve 3 kez dönüşümlü olarak 5-6 Yaş Okul Öncesi Çocuklar İçin Hazırlanan Yoğun Düşünme Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu süre zarfında, kontrol grubu okul öncesi eğitimin doğal sürecine bırakıldı. Eğitim programından sonra tüm ölçekler her iki gruba tekrar tekrar uygulandı. Elde edilen veriler istatistiksel bir paket program ile analiz edilmiştir.

Durak-Demirhan (2012) bu araştırmadan elde edilen sonuçları şu şekilde sıralamaktadır: 1- Okulöncesi Çocuklar için Dürtüsellik Öğretmeni Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları; ölçeğin iç tutarlılık katsayısının Cronbach α .83 olduğunu ortaya çıkarmıştır. Faktör analizi sonucunda dört faktör altında ağırlık verilen soruların dört alt boyutunun belirlendiği tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin alt boyutları; Acelecilik Alt Boyutu Güvensizlik Alt Boyutu, Saldırganlık Alt Boyutu ve Tepki Alt Boyutu olarak belirlenmiştir. OÖÇİÖDÖ'nin alt boyutları açısından iyi düzeyde bir güvenirlik düzeyine, zaman içinde ölçeğin değişmezlik türünde yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapı geçerliği ve ölçüt geçerliliği üzerine yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin yüksek

geçerliliğe sahip olduğu belirlenmiştir. 2- Bu araştırmanın tarama aşamasının sonuçları; Örneklemedeki çocukların% 34,5'i dürtüsel bilişsel stile, % 27,1'i bilişsel stile sahiptir. Araştırma sonucunda 5-6 yaş anaokulu öğrencilerinin tepki süreleri arttıkça hata sayısının azaldığı, yani daha uzun süre düşünen çocukların daha az hata yaptığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda dürtüsel çocukların entelektüel çocuklara göre daha fazla davranış problemi yaşadıkları ve öğretmenleri tarafından daha dürtüsel olarak değerlendirildikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada, erkekler kızlardan daha dürtüsel olma ve daha fazla davranış problemi yaşama eğilimindedir; 5 yaşındakiler 6 yaşındakilere göre daha dürtüseldir ve öğretmenleri tarafından daha dürtüsel olarak değerlendirilir; ailelerin ekonomik düzeyi arttıkça çocukların tepki verme süreleri artmakta, hata sayısı azalmakta, ailenin gelir düzeyi yükseldikçe çocuklar öğretmenleri tarafından daha dürtüsel olarak algılanmakta ve ailelerin çocuklarının davranış sorunları puan ortalamaları düşük gelir seviyeleri diğerlerinden daha yüksektir; anneleri eğitim düzeyi daha düşük olan öğrenciler daha dürtüseldir ve öğretmenleri tarafından daha dürtüsel olarak algılanırlar; birden çok kardeşi olan çocuklar tek kardeşi olan çocuklardan daha dürtüseldi, 2 veya daha fazla kardeşi olan çocuklar 1 kardeşi olan çocuklardan daha fazla davranış problemi yaşadılar, daha aktif ve dikkatsizdiler; anaokuluna giden çocukların tepki süresinin daha uzun olduğu, ancak anaokuluna ve anaokuluna gitmenin hata sayısında etkili olmadığı belirlendi. 3- Son olarak; araştırmanın deneysel aşamasının bulguları; 5-6 Yaş Okul Öncesi Çocuklar İçin Hazırlanan Yoğun Düşünme Eğitim Programının çocukların düşünme sürelerini artırdığı ve hata sayısını azalttığı, dürtüsel bilişsel temposunu bilişsel hıza doğru% 80,4 artırdığı ortaya koymaktadır. Öte yandan çocukların % 17,4'ü daha az zaman kullanarak ve daha az hata yaparak hızlı gerçeğe dönüşen bilişsel tempoya yönelmiş, öğretmenleri tarafından daha az dürtüsel olarak algılanmış ve davranış sorunları düzeyleri büyük ölçüde düşmüştür. Kontrol grubu ise okul öncesi eğitimin doğal süreci, tepki süresinin uzadığı ve hata sayısının azaldığına gölmüştür. Öğretmenlerine göre dürtüsellik düzeyleri de azalmış, sorunlu davranışların düzeylerinde önemli bir düşüş olmuştur. Ancak çocuklarının % 73,9'u dürtüsel kaldı, % 73,9'u dürtüsel kaldı, ancak% 10,9'u entelektüel geliştirdi, deney grubundaki kontrol grubu çocuklarına kıyasla öğretmenleri tarafından çok daha az dürtüsel olarak değerlendirildi. Grupların davranışsal sorunlar gösterdiğinde, kavgacı ve saldırganlıklarında farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Karaoğlu (2011) Başarıya İlk Adım (BİA) Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev Modülü" ve sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının 5-6 yaş çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanmıştır. Çalışma 5-6 yaş grubundaki toplam 24 anasınıflı öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmacı araştırma verileri için Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği, Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi, Kişisel Bilgi Formu kullanmış ve ayrıca doğrudan gözlem yoluyla öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini hesaplamıştır. Bu araştırmanın sonuçları; Başarıya İlk Adım programının Sınıf ve Ev Modülleri birlikte uygulandığında, sorunlu davranışların ve dışsallaştırılmış problem davranışlarının kontrol grubuna göre anlamlı olarak azaldığı, sosyal becerileri ve alt boyutları, işbirliği, atılganlık ve benlik -kontrol becerileri önemli ölçüde artırıldı. Sadece Sınıf Modülünü uygulayan grubun problem davranışlarının ön test ve son test puanları ile dışsallaştırılmış problem davranışları arasında grup içinde anlamlı bir değişim gözlenirken; Sosyal beceriler ve alt boyutlarının kontrol grubuna göre işbirliği, atılganlık ve özdenetim beceri puanlarını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. İçselleştirilmiş problem davranışlarda herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Akademik faaliyetlere katılım süresine ilişkin analiz sonuçları, hem "Sınıf ve Ev" modülünün hem de Başarıya İlk Adım programının "Sınıf" modülünün, kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilköğretim ve bağımsız anaokullarında kullanılabilecek güçlü ve kapsamlı bir aracın yaygınlaştırılması için gerekli çalışmaların gerekli kurumlar tarafından desteklenmesi ve ayrıca müdahalenin sınıf dışındaki ortamlardaki etkilerine, programın aile, öğretmen, sınıftaki diğer çocuklar gibi diğer gruplara olan etkilerine bakılması araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Kurt (2006) bu çalışmada, otizmliler çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucunun gömülü öğretimin etkililiğinin ve verimliliğinin farklı olup olmadığı, ayrıca Türkiye'de üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde son beş yılda lisans veya isansüstü eğitimde beceri ve kavram öğretimi dersinde öğretim elemanlarının görüşlerini incelemiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına otistik özellikler gösteren 6-8 yaş aralığında

dört öğrenciye öğretilen hedef davranışlar fotoğraf çekme ve CD çalar çalıştırma becerileridir. Araştırmacı bulgulardan elde ettiği sonuçları şu şekilde sıralamaktadır:

Araştırmanın etkililik bulguları, otistik özelliklere sahip dört kişiden üçünün serbest zaman becerilerini her iki uygulamada kriterleri karşılayan bir düzeyde öğrendiklerini göstermiş. Eş zamanlı yönlendirme ile öğretimin dördüncü konuda daha etkili olduğu görülmüş. Dördüncü konuda sabit bekleme süresi öğretimi ile çalışılan beceride belirli bir öğrenme düzeyine ulaşılmasına rağmen ölçüt karşılanmamış. Tüm deneklerde kalıcılık etkisi açısından iki uygulama arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş. Deneklerin her iki yöntemle de öğrendikleri serbest zaman becerilerini korudukları görülmüş. İki öğretim uygulamasının verimlilik açısından karşılaştırılması; elde edilen bulguların tüm deneklerde tutarlı bir şekilde tekrarlanmadığı görülmüş. Araştırmada iki konuda gömülü öğretimle sabit bekleme süreli öğretiminin, gömülü öğretim ile sağlanan eşzamanlı ipucu ile öğretime göre daha verimli olduğu görülmüş. Araştırmaya katılan diğer iki denekte eş zamanlı ipucu öğretimin sabit bekleme süreli öğretimden daha verimli olduğu görülmüş. Diğer bir deyişle, bu çalışmada gömülü öğretim ile sağlanan sabit bekleme süresi öğretimi ile gömülü öğretim ile sağlanan eşzamanlı ipucu arasında verimlilik değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma bulguları, Türkiye'deki üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının eşzamanlı ipucuyla gömülü öğretimle sunduğu eğitim ve öğretim açısından sürekli zaman gecikmesi arasından verimlilik değişkeni açısından bir fark olmadığı görülmüş. Araştırma bulguları, Türkiye'deki üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulması konusunda olumlu görüşler ifade ettiklerini göstermiş. Araştırma önerilerinden bazıları; gelişimsel yetersizlik gösteren bireylerle çalışan uygulamacılara, öğretim yaparken gömülü öğretimi kullanmaları ile ileri araştırmalara benzer çalışmaların farklı ortamlarda, farklı uygulamacılarla, farklı becerilerin öğretiminde ve farklı özellikteki deneklerin katılımıyla yürütülmesinin etkililiklerinin araştırılabileceği şeklindedir.

Öztürk-Özgönenel (2012) Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflarda Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi adlı çalışmasında, ilköğretim okullarında birinci kademedeki eğitim alan otizmli kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla ilişkilerini, okula uyumlarını

ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla geliştirilmiş eğitim programının etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. İki farklı okuldaki sınıflarında otizmlili kaynaştırma öğrencisi olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden 49 öğrenci deney grubunu, 71 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır. Ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında; “Walker-McConnell Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği, “Sosyometri” ve ‘Sosyal Kabul Ölçeği’, “Öğretmen Görüşme Formu” ve ‘Kişisel Bilgi Formu’, kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri SPSS paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler, tümevarım analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacının sonucu, akran ilişkilerini geliştirmek için hazırlanan eğitim programının, akranların sosyal kabulü ve otizmlili öğrencilerin sosyal yeterlilikleri ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olmasıdır. Araştırmacı tarafından, çalışmada uygulanan akran ilişkilerini geliştirmek için hazırlanan etkinliklerin, otistik kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda halihazırda uygulanmakta olan grup rehberliği etkinliklerine ek etkinlikler olarak eklenebileceği veya farklı bir program olarak kullanılabilceği önerilmiştir.

Timuçin (2008) yaptığı çalışmada, birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan doğrudan davranışsal danışmanlığın (DDD); öğretmenlerin betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmada ve öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve öğretmenlerin artırılan ödüllendirme davranışları ile öğrencilerin azaltılan davranışlarının sürmesi, genellenmesi ve kullanılışlılığındaki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu yoklama ile desenlenen araştırmanın katılımcılarını Ankara İli’nde ilköğretim okulunda birlikte eğitim ortamında bulunan biri öğrenme güçlüğü, ikisi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan iki ilköğretim dördüncü sınıf ve bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi olmak üzere üç öğrenci ve onların sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma verileri öğretmen görüşme formu, pekiştireç belirleme formu, motivasyon ölçümler formu, sosyal geçerlilik belirleme formu, anekdot kayıt formu, Türkçe dersi kontrol listesi, kısmi aralık kayıt formu kullanılarak toplanmış ve elde edilen verilerin analizinde grafiksel analiz kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir: Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan

öğrencilerin ders dışı etkinlikte bulunma davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine yapılan DDD, her üç öğretmenin de betimlemeden ve betimleyerek ödüllendirme davranışlarını artırmalarında etkilidir.

Ders dışı etkinliklerde birlikte eğitim ortamına yerleştirilen engelli öğrencilerin davranışlarını azaltmak amacıyla sınıf öğretmenlerine uygulanan DDD, öğretmenlerin tedaviden 14, 16 ve 18 gün sonra azaltarak, öğretmenlerin artan betimleyici ve ödüllendirici davranışlarını sürdürmelerinde etkilidir. Eğitim ortamında yan yana yerleştirilen engelli öğrencilerin davranışlarını azaltmak için DDD, Türkçe dersinde artmış olan öğretmenlerin ödüllendirici davranışlarını anlatarak ve birinci öğretmenin davranışlarını hem betimleyerek hem de anlatarak ödüllendirerek üç sınıf öğretmenine başvurmuş. İkinci öğretmenin ödüllendirici davranışını sadece tanımlayarak genellemede etkili olduğu iafa edilmiş. Ancak üçüncü öğretmenin ödüllendirici davranışları ne betimleyerek ne de betimleyerek genellemede etkili olmadığı izlenimi edinilmiştir.

Eğitim ortamına yerleştirilen engelli öğrencilerin ders dışı etkinliklerinin davranışlarını azaltmak amacıyla sınıf öğretmenlerine uygulanan DDD, her üç öğrencinin de ders dışı etkinliklerinin davranışlarını azaltmada etkilidir. Ders dışı etkinliklerde birlikte eğitim ortamına yerleştirilen engelli öğrencilerin davranışlarını azaltmak için sınıf öğretmenlerine uygulanan DDD, öğrencilerin tedaviden 14, 16 ve 18 gün sonra azalan ders dışı etkinlik davranışlarını sürdürmelerinde etkilidir. Ders dışı etkinlikte eğitim ortamına bir arada yerleştirilen engelli öğrencilerin davranışlarını azaltmak için Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerine uygulanan DDD'nin öğrencilerin ders dışı etkinlik davranışlarını azaltan ders dışı etkinlik davranışlarını Matematik dersi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, ipucu kağıdının ve DDD'nin yararlılığı hakkında geri bildirim vererek olumlu görüş bildirmişlerdir. Doğrudan öğretim yönteminin tüm unsurlarını içeren DDD'nin, onları eğitim ortamında bir araya getiren engelli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiğinin incelenebileceği bir öneri geliştirilmiştir.

Güleç-Aslan (2008) nitel araştırmalardan vaka çalışması olarak desenlenen çalışmada hem nicel hem nitel veri toplama ve analiz teknikleri kullanılmıştır. Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı ev uygulamasının yürütülmesi süreci incelenirken otizm spektrum bozukluğu tanılı iki çocuk araştırmanın katılımcıları

olmuştur. Araştırmada toplanan veriler sonucunda ulaşılan bulgular şöyledir: 1-OÇİDEP planlama aşamasında belirlenen genel ilkelerde değişiklik veya uyarlamalar yapılarak evde uygulama yapılabilir, 2-Planlama aşamasında katılımcılara öğretilmesi amaçlanan becerilerde değişiklikler yapılmış, 3-Çeşitli davranışsal ve öğretimsel sorunlar yaşanmış. Uygulama sırasında deneyimlenir ve bu sorunlara uygun önlemler alınarak uygulama sürdürülür. 4-Uygulama sırasında OÇİDEP ekip üyelerinin bilgi ve becerilerinde artış olur, 5-Gelişim alanları ve diğer alanlarda çeşitli gelişmeler gözlemlenmiştir. Üzerinde çalışılan 6-OCİDEP ev uygulaması katılımcıları, bunun bir program olduğunu göstermiş. Benzer çalışmalar, farklı ortamlarda, farklı özelliklere sahip katılımcılar ve farklı araştırmacılarla tekrarlanabilir; Deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak bu tür uygulamaların etkililiği ve verimliliği konusunda araştırma yapılabileceği yönündeki önerilerden bazılarıdır.

Ülke-Kürkçüoğlu (2007) otistik özellik gösteren yaşları 5-8 arasındaki dört öğrencinin katıldığı ve 17 özel eğitim öğretmenin görüşlerinin alındığı çalışmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmacı bu çalışmada, otizmlili bireylerin etkililiği ile ilgili olarak öğretmenin bire bir öğretim sırasında, etkinlik içinde veya etkinlikler arasında sağladığı seçim fırsatlarının etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca uyarıcı davranışlar üzerinde hafif olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ancak etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve etkinlik içi-arasında sunulan seçim fırsatları arasında hem etkinlikle ilgili olma hem de kendini uyarıcı davranışlar açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmacı üç katılımcı için etkinlik içi seçim fırsatı sunmanın diğer seçim fırsatlarına kıyasla daha verimli olduğu verisi ile süreye ilişkin verimlilik bulgusuna ulaşmıştır. Toplanan gözlemler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri sonucunda yüksek güvenilirlik bulgularına ulaşılmış, sosyal geçerlik bulguları da özel eğitim öğretmenlerinin seçim fırsatları sunma uygulamaları için olumlu görüşler ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada benzer araştırmaların farklı ortamlarda, farklı uygulamacılarla ve farklı özellikteki katılımcılarla yürütülebileceği önerisi geliştirilmiştir.

Ünlü (2012) ön-test son-test kontrol grublu yarı deneysel desenle gerçekleştirdiği çalışmasında anne babalara Ayrık Denemelerle Öğretim Sunma Eğitim Programı'nın (ADÖSEP) etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 14'ü deney 14'ü kontrol grubunda olmak üzere 28 OSB gösteren çocuk anne babası ve onların çocukları

(deney=7, kontrol=7) ile gerçekleştirilmiştir. Sekiz modülden oluşan ADÖSEP sunumunda dersler, yazılı materyaller, video örnekleri, video ile geri bildirim ve rol etkinlikleri oluşturmaktadır. Ayrıca ADÖSEP haftada iki düzenlenen toplam sekiz aile eğitimi oturumu ile anne babalara sunulmuştur. Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve Taklit Becerileri Değerlendirme Aracı ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bağımsız değişken ve bağımlı değişkenlere ilişkin yüksek güvenilirlik bulguları, anne baba memnuniyet formu aracılığıyla toplanan sosyal geçerlik bulguları da ailelerinin süreçten ve sonuçtan memnun oldukları bulguları elde etmiştir. Verilerin analizinde t testi, ANOVA, Mann Whitney U Testi, Friedman Testi ve Wilcoxon sıra sayıları toplamı testleri kullanılmıştır. Araştırmacı ADÖSEP programının deney grubundaki anne babaların ADÖ sunma becerilerini kazanmasında etkili olduğu, anneler ile babaların ADÖ sunma performansları arasında farklılık olmadığı bulgularına ulaşıldığını ifade etmektedir. Çalışmaya katılan çocuklara yönelik bulgular ise, çocukların taklit ve alıcı dil düzeylerinde çalışma sonrası anlamlı bir fark olmadığı, ancak taklit becerilerinde ön-test ve izleme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu şeklindedir. Araştırmacı programın istenilen amacına ulaşarak anne babalara ADÖ sunma becerisini kazandırdığı ve anne babaların bu becerileri çocukları ile kullanarak olumlu sonuçlar alındığını belirtmektedir.

Atbaşı (2016) yaptığı çalışmada yoğun problem davranış sergileyen ve akademik başarıları düşük olan (risk grubundaki) öğrencilerin derse etkin katılım davranışları üzerinde Check-in/Check-out'un etkisini incelemiştir. Öğrencilerden ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ve öğretmenlere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu, öğrencilere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Öğrenci Formu, ailelere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Aile Formu uygulanarak sosyal geçerlilik verileri toplanan çalışmaya orta okula devam eden üç öğrenci katılmış ve araştırma tek denekli deneysel desenlerden aralıklı değişen ölçüt deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi, öğretim sonu değerlendirme ve izleme verilerinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların derse etkin katılım davranışlarında ilerleme gösterdikleri; derse zamanında gelme, derse hazırlık becerileri sergileme, dersi dinleme ve arkadaşlarına saygılı olma davranışlarında artış gözlemlendiği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal geçerlilik bulguları da uygulanan programın etkili ve verimli olduğu yönündedir. Check-in/Check-out'un içeriğine öğrencilerin

kişisel özelliklerine göre daha yoğun problem davranışlar gösteren öğrencilere öğretim paketleri ekleyerek ve işlevsel değerlendirme ile uygulama yapılması araştırmanın önerilerinden bazılarıdır.

Melekoğlu (2017) Erken Çocuklukta Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteğinin Etkililiği çalışmasında EÇODEM'in çocukların davranış problemleri azaltma ve önleme ile uygun davranışlarını ve sosyal beceri düzeylerini artırmaya yönelik etkililiği değerlendirilmiştir. Karma yöntem araştırma modeli çeşitlerinden yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılan çalışmada nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan 3-6 yaş aralığındaki çocukların 131'inden veri toplanmıştır. Verilerden elde edilen bulgulara göre, ECODEM uygulamaları ile tanı alan ve tanısı olmayan çocukların problem davranışlarında önemli bir azalma ve sosyal beceri düzeyinde artış tespit edilmiştir. İlköğretim ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında kapsamlı ve sistematik bir birinci, ikinci ve üçüncü düzey müdahale programı olan EÇODEM'in gerekli kurumlar tarafından desteklenerek yaygınlaştırılması araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Olca-Gül (2012) karışık desen ile tasarladığı araştırmasının birinci bölümünde tek denekli araştırma modelini, ikinci bölümde betimsel modeli kullanmıştır. Aile Eğitim Programında, ergenlik döneminde OSB tanısı almış bir çocuğun aile ortamı, aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisini kazanacak ve programı tamamlayan ergenin bireysel hedeflerinin sosyal becerilerini öğrenmesi, uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra kazanılan hedefleri korumaları ve genellemeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 12-16 yaş aralığındaki otizmlili 3 ergen ile bu ergenlerden birinin ablası ve diğer iki ergenin anneleriyle yürütülmüştür.

Araştırma bulguları, aile bireylerinin sosyal öyküleri doğru yazma ve bunları yüksek düzeyde güvenilirlik ile uygulama bilgi ve becerilerini kazandıklarını, bu becerileri koruduklarını ve farklı becerilerin öğretimine yönelik öykü yazmaya genelleştirdiklerini göstermiştir. Sosyal öykü yazma ve uygulama becerilerini edinen aile bireylerinin verdiği eğitim sonrasında ergenlerin hedef sosyal becerileri edindikleri, araştırma bitiminden bir ve dört hafta sonra kazandıkları sosyal becerileri korumaya devam ettikleri ve yaygınlaştırdıkları görülmüştür. Farklı ortamlara ve insanlara aile üyelerinden öznel değerlendirme yaklaşımı ile toplanan sosyal geçerlik verileri, aile

üyelerinin hedef becerilere, sosyal hikayelere ve araştırma sonuçlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koyarken, sosyal karşılaştırma yaklaşımı ile toplanan sosyal geçerlik verileri, ergenlerin performanslarının hedeflenen beceriler, normal gelişim gösteren ergenlerin performansına benzerlik göstermiş. Araştırmacı tarafından bu araştırmanın bulgularının ileri araştırmalarla desteklenmesi ve sosyal öykülerin aile üyeleri, alanda çalışan uzmanlar ve sosyal beceri öğretiminde öğretmenler tarafından kullanımının yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Özcan (2014) yaptığı doktora tez çalışmasında Özel eğitim merkezleri ve kaynak odaları bulunan okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin müfredat geliştirme açısından ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu müfredatı geliştirmede yapılandırmacılığa dayalı bir hizmet içi eğitim programı uygulamayı ve uygulanan programın değerlendirilmesini amaçlamıştır. Karma yöntemle desenlediği çalışmasında betimsel ve deneysel yöntemleri birlikte kullanmıştır. Öğretmen ihtiyaçlarını belirleyerek hazırlayacağı programın alt yapısını oluşturmak için 85 özel eğitim öğretmenine ulaşarak anketle veri toplamıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında hizmetiçi eğitim programını 31 özel eğitim öğretmenine altı hafta ve toplam otuz altı saatte uygulamıştır. Araştırma verilerini ihtiyaç analizi anketi, öğretmen öz-yeterlik ölçeği, erişim testi ve görüşme formu veri araçlarını kullanarak toplamış, verilerin analizlerinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kolmogorov-Smirnov testi, Mann Whitney U-testi analizi, Kruskal Wallis H-testi ve Paired Samples T-testi analizi kullanılmıştır. Program geliştirme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirten özel eğitim öğretmenlerinin ön-test ve son-test puanlarında anlamlı farklılık olduğu, eğitim sonrasında öz-yeterlik algılarında artış olduğu ve öğretmenlerin verilen eğitimin yarar olduğu konusunda görüş bildirdikleri ile program geliştirme konusundaki bilgilerinin etkili düzeye ulaştığı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde sınıf uygulamalarını gözlemlemenin, öğrenme öğretim ortamlarını incelemenin gerçek eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmada daha faydalı olabileceği ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik farklı alanlardaki eğitim ihtiyaçları için hizmet içi eğitim etkinliklerinin düzenlenebileceği önerileri sunulmuştur.

Gürel-Selimoğlu (2015) Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM), otizm spektrum bozukluğu (OSB) sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerine etkililiğini araştırırken,

ETEÇOM Programı'nın OSB'li çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 3-6 yaş aralığındaki üç OSB'li çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırma tek denekli deneysel desenlerden denekler arası çoklu başlama ile desenlenmiş ve veriler uygulama öncesi, sırası ve sonrası gözlem yoluyla toplanmıştır. Anne katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde, anne ve çocuk katılımcıların anne-çocuk etkileşim davranışlarında, çocukların bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal becerilerinde iyileşme gösterdiğini, annelerin ETEÇOM Programında gelişme gösterdiğini göstermiş. Uygulama kolaylığı, anne-çocuk etkileşimi ve çocukların sosyal etkileşim becerileri hakkında olumlu görüş ifade ettiklerini belirtilmiştir. Araştırma önerileri arasında ETEÇOM Programının tüm engel grupları tarafından ve özellikle OSB'li küçük çocukların yakın çevresindeki ebeveynler, kardeşler ve diğer kişiler tarafından, çocuğun bulunduğu tüm ortamlarda kullanılması yer almıştır.

Toper-Korkmaz (2015) eve dayalı gerçekleştirilen ETEÇOM'un OSB tanısı almış çocuklar ve anneleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışmasını karma araştırma yöntemi ile desenleyerek hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerini kullanmıştır. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV), Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV), video analizi, gözlem, saha notları, günlükler ve görüşmeler ile araştırma verileri toplanmıştır. 3-5 yaş aralığındaki OSB'li 6 çocuk ve annelerinin katıldığı çalışma anne-çocuk çiftinin evinde ve anne, çocuk ve uygulamacının katıldığı bireysel oturumlar olarak gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık bir sürede programı tamamlayan araştırmacı, bu çalışmanın sonunda ETEÇOM programının çalışmaya katılan OSB tanılı çocuklar ile annelerinin etkileşimsel davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu; katılımcı çocukların bazı gelişimsel davranışlarında değişiklikler olduğuna dair gözlemlere ve annelerin ETEÇOM programına yönelik olumlu görüşlerine ulaştıklarını bildirmektedir. Araştırmacı bu çalışmanın sonunda; ETEÇOM ile gerçekleştirilmiş bu ve benzeri çalışmaların gerek OSB tanısı almış gerekse başka yetersizlik grubundan olan çocuklar ve ebeveynleri ya da diğer aile üyeleri ile düzenlenmesini önermiştir.

Tekin-Ersan (2015) yaptığı doktora çalışmasında problem çözme eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip annelerin problem çözme beceri düzeyleri ile

aile stresi, stres belirtileri, durumluk ve sürekli kaygı, depresyon gibi bazı psikolojik değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasını 2 X 3 karışık desende, ön test, son test ve izleme ölçümlü kontrol gruplu olmak üzere yarı deneysel desen şeklinde desenlemiştir. Araştırmanın katılımcılarını OSB'li çocuğa sahip 11'i kontrol grubunda 10'u deney grubunda olmak üzere toplam 21 anne oluşturmaktadır. Haftada bir 45+45 dakika olmak üzere toplam 8 oturumda programın uygulaması gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgi formu, Problem Çözme Becerileri Envanteri Kısa Formu, Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği, Stres Belirtileri Ölçeği, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği ve Zung Depresyon Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Tekin-Ersan araştırmasının sonunda, otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anneler için hazırlanan psiko-eğitsel programın, tamamlayan annelerin problem çözme becerisi, aile stresi, stres belirtileri, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmış ve çalışmaya katılan annelerin problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığını, stres belirtileri, durumluk kaygı düzeyleri uygulama sonrası yapılan ölçümlerde, aile stresi ve sürekli kaygı düzeylerinin ise izleme ölçümlerinde, başlangıç düzeyine göre anlamlı olarak azaldığı bulgularına ulaşmıştır. Çalışmaya katılan annelerin depresyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamış ve kontrol grubundaki annelerin, tüm ölçeklerde ve tüm ölçümlerde anlamlı bir değişme bulunmadığını ifade edilmiştir. Benzer bir çalışmanın, programın içeriği uygun olarak değiştirilerek başta babalar özelinde olmak üzere, kardeşler, birincil bakım sağlayan bakıcılar gibi çeşitli gruplar üzerinde gerçekleştirilebileceği; farklı eğitim düzeyindeki katılımcılarla, katılımcılarda yaş grubu sınırlandırmasının olduğu ileri araştırmaların yapılabileceği önerilmiştir.

Şahin (2019) bu çalışmada OSB olan çocukların ve ailelerinin ev içi güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinim doğrultusunda aile eğitim programlarının hazırlanmasını amaç olarak ifade etmektedir. Çok aşamalı karma yöntem araştırması olarak planladığı araştırmasını 3 aşamada gerçekleştirmiştir. İlk iki aşamada, ailelerin ev içi güvenlik becerilerine ilişkin gereksinimleri belirlenmiş, üçüncü aşamada da ailelerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla bir eğitim programı tasarlanmış ve sekizi kontrol ve sekizi deney grubu olmak üzere toplam 16 anne-babayla uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında toplanan nicel veriler, Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaret Sıralaması Testi kullanılarak analiz edilmiş ve deney grubunun grup içerisindeki ön test ile son test

puanlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüş. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde aileler, ev içi becerilerin öğretilmesi ile ilgili konuları eğlenerek öğrendiklerini, çocuklarına ev güvenlik becerileri eğitim programları hazırlayabildiklerini, çocuklarının haklarının savunucusu olmaya başladıklarını fark edilmiş. Haklar ve ev güvenlik becerilerinin hem kendilerinin hem de çocuklarının hayatında önemli olduğu, araştırmacı tarafından ifade edildiğini gösteren bulgulara ulaşılmış.

Yıldırım (2018) aile eğitimi programı geliştirmeye yönelik karma yöntemle desenlediği araştırmasında 6-12 yaş arası çocuklarda görülen davranış problemlerine yönelik ebeveynlerin mevcut tutumlarını belirlemek, bu doğrultuda bir aile eğitim programı geliştirmek ve geliştirilen programın, ebeveynlerin çocukta davranış problemlerine yönelik tutumları ve başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çocukta Davranış Problemlerine Yönelik Modüler Aile Eğitim Programı kapsamında eğitim alan ebeveynler ile bu eğitimi almayan ebeveynlerin çocukta davranış problemlerine yönelik tutum puanları ve başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca çalışma sonrası gerçekleştirilen görüşmelerde ebeveyn, çocuk ve eğiticiler genel olarak ÇDP-MAEP modüllerinin verimli geçtiğini düşünmüş ve bu kapsamda programın ebeveynlere çocukta davranış problemlerine yönelik demokratik tutum kazandırmada etkili olduğunu, programın süre, kazanım/içerik ve etkinlik sayısı gibi hususlarda birtakım eksiklikler barındırdığı belirtilirken, erkek ebeveyn katılımının artırılması gerektiği en çok vurgulanan öneri olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadakinden farklı diğer yaş gruplarında yer alan çocukların davranış problemleri üzerine odaklanan aile eğitimi çalışmaları da yapılabilir önerisi yer almış.

Sarıot-Ertürk (2019) araştırmasını iki aşamada gerçekleştirmiştir. İlk aşamada Aydın ili Efeler ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden 3-5 yaş arasındaki çocuklar arasında davranış problemlerinin yaygınlığını incelenmek için 625 öğrencinin velisine ulaşarak bunlardan 388 çocuk için geçerli veri elde etmiştir. Toplanan veriler aracılığıyla okul öncesi dönemdeki çocuklar arasındaki en yaygın davranış problemlerinin kaygı bozuklukları, dikkat eksikliği hiperaktivite ve davranış bozuklukları ve uyku bozukluklarının olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında ise ebeveynlere yönelik eğitim müdahalesi olan Olumlu Ebeveynlik Programı (3P) modüllerinden Grup 3P'nin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmış ve

programın çocukların problem davranışları ve öz düzenleme becerileri ve ebeveynlerin ebeveyn olarak öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmek üzere ebeveynler eğitime çağırılmıştır. Katılımcılara 8 haftalık eğitim uygulanmıştır. Araştırmacı yaptığı ölçümlerin ardından şu sonuçlara ulaşmıştır; PM testi sonuçları, çocukların öz düzenleme becerilerinin Grup 3P etki mekanizmasında aracı rolü olmadığını göstermiştir. ANOVA sonuçlarına göre deney grubundaki ebeveynlerin öz düzenleme becerilerinde ve çocuklarının kendi kendini denetleme becerilerinde önemli bir artış gözlenmiştir. Çocuklarının problem davranış şiddeti puanında ve duygusal öz düzenleme puanlarında anlamlı bir düşüş görülmüştür. Deney ve kontrol grubu sonuçları karşılaştırıldığında, ebeveynlerin öz düzenleme becerilerindeki ve çocukların kendi kendini denetleme becerilerindeki artışın gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmacının önerisi, bu ölçeği kullanacak olan araştırmacıların, ebeveyn ölçümüne ek olarak karşılaştırma yapılabilmesi için çalışmalarına klinik görüşmeleri eklemeleri ve / veya öğretmenlerden ölçümler almaları önerilmiştir.

Çattık (2019) yaptığı araştırmasında ebeveyn koçluğu uygulamasının OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimi doğru bir şekilde uygulama düzeyleri üzerindeki etkililiği incelemiş ve ebeveynlerin uyguladıkları talep etme-model olmayla öğretimin OSB olan çocukların nesne isteme, yardım talep etme ve teşekkür etme becerileri üzerindeki etkililiği değerlendirmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar yoklama evreli çoklu yoklama modelini kullanmıştır. Çalışmasını yaşları 28 ile 44 arasında değişen dört ebeveyn (iki anne iki baba) ve yaşları 4-6 arasında bulunan dört OSB tanılı çocuk (iki erkek iki kız) ile gerçekleştirmiştir. Araştırmacı araştırma bulgularını, araştırmacı tarafından sunulan ebeveyn koçluğu uygulaması ile ebeveynlerin talep etme-model olmayla öğretimin uygulama basamaklarını kazandıkları, araştırma sona erdikten sonra da kazanımlarını sürdürebildikleri ve kazandıkları beceriyi yeni durumlara genellebildiklerinin izlenildiği şeklindedir. Araştırmaya katılan çocuk katılımcılara ait bulguların da ebeveynlerin uyguladıkları talep etme-model olmayla öğretimin çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkili olduğu, çocukların kazandıkları becerileri araştırma sona erdikten belli bir süre sonra da devam ettirebildikleri ve farklı durumlara genellebildikleri şeklindedir. İleri araştırmalara için geliştirilen önerilerden biri, ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin farklı öğretim yöntem, teknik ve

stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkililiği incelenerek ebeveynlerin daha etkili öğreticiler olmaları sağlanabileceğidir.

Çattık (2019) araştırmasında, ebeveyn koçluğunun OSB'li çocuğu olan ebeveynlerin talep etme-model olma düzeyindeki etkililiğini ve ailelerin talep etme, yardım isteme ve OSB'li çocuklara teşekkür etme becerileri incelenmiş ve etkililiği değerlendirilmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan davranışlar arası çoklu yoklama evreli çoklu araştırma modelini kullanmıştır. Çalışmasını 28-44 yaşları arasında dört ebeveyn (iki anne, iki baba) ve 4-6 yaşları arasında OSB tanısı alan dört çocuk (iki erkek ve iki kız) ile katılım sağlanmış. Araştırma bulguları, araştırmacının sunduğu ebeveyn koçluğu uygulaması ile anne-babaların bir talep modeli olarak öğretimin uygulama adımlarını kazandıkları, araştırma tamamlandıktan sonra kazanımlarına devam ettikleri ve kazandıkları becerileri yenisine genelleştirdikleri görülmüş. Araştırmaya katılan çocuk katılımcıların bulguları; ebeveynler tarafından uygulanan bir talep modeli olarak öğretimin çocukların sosyal beceri düzeylerini etkilemesi ve çocukların araştırma tamamlandıktan sonra belli bir süre sonra edindikleri becerilere devam edebilmeleri ve farklı durumlarda genelleme yapabilmeleri izlenmiş. Daha fazla araştırma için geliştirilen önerilerden biri, ebeveyn koçluğu uygulamasının ebeveynlerin farklı öğretim yöntemlerini, tekniklerini ve stratejilerini kullanmaları üzerindeki etkililiğinin, ebeveynlerin daha etkili öğretmenler olmalarını sağlamak için incelenebileceği belirtilmiştir.

Kalkan (2019)'ın Sosyal-Duygusal Gelişimi Risk Altında Olan Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Piramit Modeline Dayalı Uygulama Temelli Koçluk Desteği İçeren Öğretmen Mesleki Gelişim Programının Etkililiği konulu çalışmasını okul öncesi eğitime yöneliktir. Araştırmacı bu çalışmada Piramit Modeli'ne dayalı olarak sosyal-duygusal gelişimi desteklemek ve problem davranışları önlemek için okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programının, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi çalışmaları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel araştırma deseni kullanılan çalışmanın katılımcılarını 34 okul öncesi öğretmeni (15 deney grubu 19 kontrol grubu) ile 36-72 ay yaş aralığındaki 65 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubu öğretmenlerine ikişer hafta arayla dört öğretmen eğitim çalışmayı ile sekiz hafta uygulama temelli koçluk desteği sunulmuştur. Araştırmacı çalışmanın bulgularını şöyle sıralamaktadır: Bulgular, öğretmen yetiştirme çalışmaları ve uygulamaya dayalı koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programının, deney grubundaki öğretmenlerin sınıflarında çocukların sosyal-

duygusal gelişimlerini desteklemek ve problem davranışlarını önlemek için kullandıkları stratejiler üzerinde etkili olduğunu ve öğretmenlerin öğrendikleri stratejiler mesleki gelişim programı sona erdikten bir ve dört ay sonra uygulandıklarını izleme oturumlarında da kullanmaya devam ettiklerini göstermiştir. Ayrıca araştırmanın bulguları, öğretmen yetiştirme çalışmaları ve uygulamaya dayalı koçluk desteğini içeren mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin çocuklarının sosyal becerilerinde ve sosyal etkileşim davranışlarında, öğretmenlerinin yaptığı çocuklara göre anlamlı bir artış olduğunu, bu mesleki gelişim programına katılmamak ve problemleri davranışlarda azalma olduğunu göstermiş. Dahası, deney grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapan yöneticiler ve çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri mesleki gelişim programı ile bu programın öğretmen uygulamaları ve çocuklar çıktıkları üzerindeki etkileri hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını rapor etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri için planlanan mesleki gelişim ve hizmetçi faaliyetlerinde Piramit Modeli stratejilerinin yaygın olarak kullanılmasını; başka araştırmacılar tarafından diğer coğrafi bölgelerde benzer hedef kitleler ile yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Burak (2019) otizmlili çocuklara yönelik yaptığı araştırmasında otizmlili çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle desenlenen çalışmada 674 sınıf öğretmeninden Otizm Kaynaştırma Ölçeği ile Yerleştirme ve Hizmet Anketi araçları kullanılarak veri toplanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen veriler t testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda çocukların mevcut yerleştirme ortamına ne ölçüde uygun olduğuna ilişkin görüşleri senaryolara, bilişsel düzeylere ve tanımlara göre farklılık göstermiş. Ayrıca otizmlili çocuklara tanı konulup konulmadığı ve bilişsel düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkilediği belirlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin otizmlili çocuklara yönelik duyguları, tutumları, düşünceleri, öz yeterlikleri, sınıfı rahatsız edici davranışlarından rahatsız olmaları, otizm bilgisi ve otizm yöntemlerine ilişkin farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmış. Bir araştırma önerisi olarak, MEB'in öğrencileri OSB ile başarılı bir şekilde bütünleştirmeleri için öğretmenler için iyi örnekleri / uygulamaları paylaşabileceği, yerleştirme ve Hizmet Anketinin de kullanıldığı OSB ile öğrencilerin eğitim

yerleştirmeleri ve kaynaştırma / bütünlüştirme için boylamsal çalışmalar yapılabileceği sunulmuş.

Rakap, Balıkçı ve Kalkan (2018) tarafından yapılan Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu ile ilgili bilgileri: Türkiye örneği isimli derleme araştırmada, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmenlerin OSB bilgileri ve algılarını araştırmış. Araştırmanın örneklemi; dört eğitim kademesinde görev yapan 478 ile genel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin OSB hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları ve öğretmenlerin bilgi düzeylerinin çalıştıkları eğitim kademelerine göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmış. Araştırma sonuçlarına göre; OSB ile çalışan veya çalışma olasılığı yüksek olan öğretmen adayları için mesleki gelişim programları geliştirme ve uygulama gerekliliğinin ortaya çıkdığı belirtilmiş.

Erbaş (2008) tarafından yapılan ve ‘Özel Eğitim Öğretmenleri Tarafından Uygulanan Olumlu Davranışsal Destek Programının Etkililiğine’ ilişkin araştırmaya üç özel eğitim öğretmeni ve üç gelişimsel engelli öğrenci katılmış. Tek denekli araştırma modelleri arasında, denekler arası (öğretmenler ve öğrenciler arasında) yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmış. Sonuçlara göre, Olumlu davranışsal destek programını öğretmek için hazırlanan programın etkili olduğu, ayrıca olumlu davranış destek programını kullanan öğretmenler ile hedef öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı görülmüştür.

2.6.2. Diğer Ülkelerde Yapılan İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili dışında yapılan araştırmalar, araştırma yılı, konusu, katılımcı ve yöntemlerini içeren bilgiler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar Listesi

Araştırmacı-Yıl	Konu	Hedef Kitle	Yöntem
Alexander, Ayres ve Smith (2015)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Kanıtı Dayalı Uygulamada Öğretmen Yetiştirme: Literatür Taraması (Training Teachers in Evidence-Based Practice for Individuals With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Literature)	Öğretmenler	Nitel Araştırma
Hsiao ve Sorensen Petersen (2019)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarında Sağlanan Kanıtı Dayalı Uygulamalar (Evidence-Based Practices Provided in Teacher Education and In-Service Training Programs for Special Education Teachers of Students With Autism Spectrum Disorders. Teacher Education and Special Education)	Öğretmenler	Karma yöntem
Suhrheinrich, Rieth, Dickson, Roesch ve Stahmer (2020)	Sınıfta Önemli Yanıt Öğretimi: Toplum Yeterliliği Denemesinin Öğretmen Eğitimi Sonuçları (Classroom Pivotal Response Teaching: Teacher Training Outcomes of a Community Efficacy Trial)	Öğretmenler	Karma yöntem
Morrier, Hess ve Heflin (2011)	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretme Stratejilerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi (Teacher Training for Implementation of Teaching Strategies for Students With Autism Spectrum Disorders)	Öğretmenler	Karma yöntem
Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, Tárraga-Mínguez (2017)	Öğretmen Adaylarının Otizm Spektrum Bozukluğu Hakkındaki Bilgileri, Kavram Yanılgıları ve Boşlukları (Pre-Service Teachers’ Knowledge, Misconceptions and Gaps About Autism Spectrum Disorder)	Öğretmenler	Nitel yöntem
McCabe, (2008)	Çin Halk Cumhuriyeti Otizm Enstitüsünde Etkili Öğretmen Eğitimi (Effective Teacher Training at the Autism Institute in the People’s Republic of China)	Öğretmenler	Karma yöntem
Roxburgh ve Carbone (2013)	Otizimli İki Çocuğun Ayrık Deneme Eğitimi Sırasında Değişen Öğretmen Sunum Oranlarının Yanıt Vermeye Etkisi (The Effect of Varying Teacher Presentation Rates on Responding During Discrete Trial Training for Two Children With Autism)	Öğrenciler	Tek denekli
Walker, Douglas ve Brewer (2020)	Sistemik Öğretimin Profesyonelce Uygulanmasını Teşvik Etmek İçin Öğretmen Tarafından Verilen Eğitim (Teacher-Delivered Training to Promote Paraprofessional Implementation of Systematic Instruction)	Öğretmenler ve yardımcı eğitimciler	Tek denekli çoklu yoklama
Harjusola-Webb ve Robbins (2012)	Öğretmen Tarafından Uygulanan Doğal Müdahalenin Okul Öncesi Otizimli Çocukların İletişimine Etkisi (The Effects of Teacher-Implemented Naturalistic Intervention on the Communication of Preschoolers With Autism)	Öğretmen ve Otizimli olan öğrenciler	Karma yöntem
Nussli ve Oh (2015)	Sistemik, Sorgulamaya dayalı 7 Adımda Sanal	Öğretmenler	Karma yöntem

	Dünyalar Öğretmen Eğitimi (A systematic, inquiry-based 7-Step Virtual Worlds Teacher Training)		
Grey, Honan, McClean ve Daly (2005)	Uygulamalı Davranış Analizinde Öğretmen Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Evaluating the effectiveness of teacher training in Applied Behaviour Analysis)	Öğretmenler	Karma yöntem
Campbell (2001),	Davranışsal Tedavilerin sorunlu davranışları azaltmadaki etkililiği	Öğretmenler	Nitel yöntem
Suhrheinrich (2015),	Temel Müdahale Eğitimi Kullanmak Üzere Öğretmen Eğitimi İçin Sürdürülebilir Bir Model (A Sustainable Model for Training Teachers to Use Pivotal Response Training)	Öğretmenler ve öğrenci	Karma yöntem
Kunnavatana, Bloom, Samaha , Lignugaris/Kraft, Dayton, Harris (2013)	Özel Eğitim Öğretmenlerine Deneme Temelli İşlevsel Analizler Yapmayı Öğretmek İçin Değiştirilmiş Piramidal Eğitim Modeli Kullanma (Using a Modified Pyramidal Training Model to Teach Special Education Teachers to Conduct Trial-Based Functional Analyses)	Öğretmenler	Karma yöntem
Helps, Newsom-Davis, Callias (1999)	Otizm: Öğretmen Görüşleri (Autism: The Teacher's View)	Öğretmenler	Nitel yöntem
Jull ve Mirenda (2016)	Personel Eğitim Programının Topluluk Eğitimcilerinin Otizmlı Çocuklara Yüzme Becerilerini Öğretme Yeteneğine Etkisi (Effects of a Staff Training Program on Community Instructors' Ability to Teach Swimming Skills to Children With Autism)	Öğretmen ve öğrenciler	Karma yöntem
So, Greaves-Lord, van der Ende, Verhulst, Rescorla, de Nijs, (2013)	Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların belirlenmesi için Çocuk Davranış Kontrol Listesinin ve Öğretmen Rapor Formunun kullanılması (Using the Child Behavior Checklist and the Teacher's Report Form for identification of children with autism spectrum disorders)	Otizmlı olan öğrenciler ve Öğretmenler	Karma Yöntem
Ruble, Usher, ve McGrew, (2011)	Otizmlı Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaynaklarının Ön İncelenmesi (Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism)	Öğretmenler	Karma yöntem
Howlin, Gordon, Pasco, Wade, Charman (2007)	Otizmlı çocukların öğretmenleri için Resim Değişimi İletişim Sistemi (PECS) eğitiminin etkililiği (The effectiveness of Picture Exchange Communication System (PECS) training for teachers of children with autism: a pragmatic, group randomised controlled trial)	Öğrenciler	Karma yöntem
Ruef, Openden, Harris, Nefdt, Elmensdorp, Robinson (2009)	Yaparak Öğrenme: Otizmde Öğretmen Adayı Öğrencileri Eğitmek İçin İşbirliğine Dayalı Bir Model (Learn by Doing: A Collaborative Model for Training Teacher-Candidate Students in Autism)	Öğretmen Adayı	Karma Yöntem
Kossewska, Preece, Lisak, Bombińska-Domżał, Cierpialowska, Lessner Listiakova, Lubińska Kościółek, Niemiec, Ploszaj, Stosic, Troshanska (2019).	Uluslararası ASD-Doğu Projesi Bağlamında Polonyalı Öğretmenlerin Otizm Alanında Eğitim İhtiyaçları (Training Needs In The Field Of Autism By Contemporary Polish Teachers In The Context Of International Asd-East Project)	Öğretmenler	Nitel yöntem
Wei, Loi ve Yasin, Mohd. (2017)	Otizm Çocuk Eğitiminde Öğretmenin Yeterliliğini Artırmak İçin Öğretmen Eğitimi (Teacher Training To Increase Teacher's Competency In Teaching Autism Child)	Öğretmenler	Nitel Yöntem

Alexander, Ayres ve Smith (2015) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Kanıta Dayalı Uygulamada Öğretmen Yetiştirme: Literatür Taraması başlıklı çalışmalarında, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin öğretmenlerinin eğitiminin deneysel olarak değerlendirdiği 23 çalışmayı incelemiştir. Araştırmacılar, çalışma ve katılımcı özelliklerine ilişkin nitel bilgileri özetlemişlerdir. Daha sonra, öğretmen uygulaması ve öğrenci öğrenme hedefleriyle ilgili değişkenler Odom, Collet-Klingenberg, Rogers ve Hatton'un OSB'li bireyler için kanıta dayalı uygulamalar listesine göre kategorize edilmiş. Eğitim bileşenleri de öğretim formatına (yani kendi kendine eğitim, bireysel, grup) göre kategorize edilmiş. Aynı zamanda araştırmada, standartların uygulanması (What Works Clearinghouse (WWC), her çalışmanın titizliğinin değerlendirilmesini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularında, öğrencilerin iletişimini geliştirmek için davranışsal müdahalelerin kullanımı konusunda öğretmenleri bireysel olarak eğitmeye odaklandığını göstermektedir. Tasarım kalitesinin değerlendirilmesinden, 23 çalışmadan yalnızca 2'si tek denek veya grup tasarım standartları için WWC kalite göstergelerini karşıladığı bulunmuştur.

Hsiao ve Sorensen Petersen (2019) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarında Sağlanan Kanıta Dayalı Uygulamalar ile ilgili yapmış oldukları araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitim öğretmenlerine yönelik öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim programlarında belirlenen 25 kanıta dayalı uygulamanın ne ölçüde sağlandığını araştırmaktır. Toplam 63 katılımcı çevrimiçi anketi tamamladı. Her kanıta dayalı uygulama ve 25 kanıta dayalı uygulamanın tümü (toplam) üzerine eğitim türündeki yanıtların sayısı ve yüzdesi rapor edilmiştir. Genel olarak, katılımcıların yaklaşık % 60'ı, belirlenen kanıta dayalı uygulamaların ya doğrudan öğretim yoluyla öğretildiğini ya da öğretmen eğitimi programlarında ve hizmet içi mesleki gelişimlerinde tartışıldığını bildirdi. Katılımcı öğretmenler için ele alınan (yani, 'bahsedilen ve tartışılan' veya 'doğrudan talimatla bahsedilen ve öğretilen') veya ele alınmayan (yani, 'hiç bahsedilmedi ve hiç öğretilmedi' veya 'tesadüfen bahsedilmedi') tanımlanan kanıta dayalı uygulamaların %20 bu iki eğitim programında da aynı olduğu belirtilmiştir. Toplamda, bu iki eğitim programı belirlenen uygulamaların sadece katılımcıların % 40'ı için uygun olduğu sonucuna varılmış. Sonuçlar, kanıta dayalı uygulamaların kullanım düzeylerinin, bu uygulamaların bilgi düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösterdi. Yani, kanıta

dayalı uygulamalar hakkında daha fazla bilgiye sahip olan sağlayıcılar, bu uygulamaları daha fazla kullanma eğiliminde olduğu ifade edilmiş. Bu nedenle, öğretmenlerin bu uygulamaları sınıflarında kullanabilmeleri için kanıta dayalı uygulamalar bilgisini öğretmenlere sağlamak bir gerekliliktir sonucuna varılmış.

Öğretmen yetiştirme programlarında tüm kanıta dayalı uygulamalara (toplam) ilişkin eğitim türündeki yanıtların sayısı ve yüzdesi araştırmanın tam metninde yer alan tablo 3'te sunulmuştur. Belirlenen kanıta dayalı uygulamalardaki eğitimin katılımcıların % 29.97'si doğrudan öğretim yoluyla öğretildiğini ve % 29.21'i tartışıldığını, % 20.00 hiç öğretilmediğini ve % 20.83'ün stratejilerden tesadüfen bahsedildiğini bildirmiştir. Genel olarak, katılımcıların % 59.18'i stratejilerin ya doğrudan öğretim yoluyla öğretildi ya da öğretmen eğitimi programlarında tartışıldı. Öğretmen eğitimi programlarında her kanıta dayalı uygulamaya yönelik eğitim türüne ilişkin yanıtların sayısı ve yüzdesine göre, katılan öğretmenlerin% 50'den fazlası görev analizi (% 61,90), işlevsel davranış değerlendirme (% 60,32), pekiştirme (% 57.14) ve yönlendirme (% 50.79) doğrudan öğretim yoluyla öğretildi. Aksine, % 30'dan fazlası temel yanıt eğitimi / tedavisi (% 44.44), ortak dikkat müdahalesi (% 36.51), zaman gecikmesi (% 33.33) ve video modellemenin (% 33.33) hiçbir zaman öğretilmediğini belirtti. Genel olarak, katılımcıların yaklaşık % 60'ı, belirlenen kanıta dayalı uygulamaların ya doğrudan öğretim yoluyla öğretildiğini ya da öğretmen eğitimi programlarında ve hizmet içi mesleki gelişiminde tartışıldığını bildirdi. Katılımcı öğretmenler için ele alınan veya ele alınmayan, belirlenen kanıta dayalı uygulamaların yüzde yirmisi bu iki eğitim programında aynıydı. Toplamda, bu iki eğitim programı belirlenen uygulamaların sadece % 40'ına hitap etti. Sonuç olarak, bu çalışma, özel eğitim öğretmenleri için OSB'li öğrencilerle çalışmak için kanıta dayalı uygulamalardaki eğitim türünü anlamaya bir başlangıç sunması ve öğretmen eğitim programları ve hizmet içi eğitimleri dikkate alırken eğitimi belirlemesi nedeniyle mevcut literatüre katkı sağlayabilir. Mevcut eğitimi anlamak, öğretmen eğitimi programlarına ve okul bölgelerine veya yöneticilere, eğitimin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur.

Suhrheinrich, Rieth, Dickson, Roesch ve Stahmer (2020) tarafından Sınıfta Önemli Yanıt Öğretimi: Toplum Yeterliliği Denemesinin Öğretmen Eğitimi Sonuçları başlıklı çalışmalarında Classroom Pivotal Response Teaching (CPRT), sistematik olarak öğretmen kullanımına uyarlanmış otizm spektrum bozukluğu (ASD) olan öğrenciler için doğal bir davranışsal müdahaledir. Araştırmacılar, CPRT'yi kullanmak için büyük bir

randomize deneme eğitimi öğretmeninin (n = 126) sonuçlarını değerlendirmektedir. Eğitim, 12 saatlik küçük grup seanslarını ve her öğretmenin sınıfında ek bire bir koçluğu içeriyordu. Genel olarak, CPRT uygunluğu eğitim yılının sonunda gözlem yılına göre önemli ölçüde daha yükselmişti (B = 0.24, p = .001) ve öğretmenler CPRT'yi günde ortalama 47 dakika kullandıklarını bildirdiler. Moderatör analizleri, eğitim, öğretmen ve sınıf ve okul düzeyindeki özelliklerin CPRT protokolünü etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler yüksek genel memnuniyet (Ort.= 4.37, SS= 0.45; 1-5 Likert tipi ölçek) ve öğrencileriyle CPRT kullanma becerilerine güven duyduklarını (Ort.= 4.2, SS= 0.57) bildirmişlerdir. Bu çalışmada, araştırmacılar tarafından CPRT eğitim protokolünün kabul edilebilirliğini ve fizibilitesini belirtilmekte ve OSB'li öğrenciler için müdahaleleri değerlendiren sınırlı sayıdaki okul tabanlı randomize kontrollü çalışmalara (RCT'ler) eklemektedir.

Bu çalışma, sınıflarda rastgele, bekleme listesi kontrollü bir deneme kullanarak, CPRT eğitiminin öğretmenlerin sınıfta müdahaleyi kullanması üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Sınıflar üç eğitim kohortundan birine randomize edildi: Grup A'daki Sınıflar 1. Yılda CPRT eğitimi aldı. Grup B'deki sınıflar 1. yılda gözlemlendi ve 2. yılda CPRT eğitimi aldı. Grup C'deki sınıflar 2. Yılda gözlemlendi ve CPRT aldı 3. yıldaki eğitim karşılaştırma grubu olarak hizmet veren Grup B ve C'ye atanan sınıflar, gözlemlendikleri yıllar boyunca her zamanki gibi mevcut ASD hizmetlerine devam ediyordu (Sırasıyla Yıl 1 ve 2).

Bu çalışmada, OSB'li öğrenciler için işbirliği içinde uyarlanmış bir KTU'de eğitimle ilişkili öğretmen sonuçları değerlendirildi. Katılımcılar küçük grup eğitimi ve CPRT konusunda bire bir koçluk sağlandı. Öğretmenler, CPRT eğitimine yüksek katılım ve memnuniyet bildirdi ve gözlemsel veriler, öğretmenlerin eğitimden sonra CPRT'yi öğrendiğini ve doğru bir şekilde uyguladığını gösterdi, ancak bu gelişmelerin çoğu takip yılı boyunca devam etmedi. KTU'ler ve CPRT ile ilgili daha yüksek önceki bilgi ve deneyimin yanı sıra, sınıf ortamı ve kalite açısından daha yüksek puanlar dahil olmak üzere çeşitli değişkenler, eğitimin ardından daha yüksek CPRT uygulaması ile ilişkilendirilmiştir. Genel olarak, CPRT ile ilgili öğretmen memnuniyeti ve uygulamaya ilişkin bulgular, okullarda müdahalenin uygulanabilirliği göstermektedir. Öğretmenler, gözlem yılına kıyasla eğitim yılı boyunca CPRT'nin daha yüksek ortalama uygunluğunu gösterdiler, bu da kullanılan eğitim modelinin orta düzeyde desteklendiğini ve müdahalenin toplum kullanımı için fizibilitesini gösteriyor. Bu, karmaşık bir KTU'yi

öğrenmeden önce, OSB ve sınıf kalitesi seviyesinin bazı ön koşullarının anlaşılmasının gerekli olabileceğine işaret etmektedir. Öneriler, bu alanlarda hizmet öncesi eğitimi veya uzun KTU eğitimine başlamadan önce bu alanda daha az deneyime sahip öğretmenler için ek eğitimi içerebilir. Uyarlanmış müdahale ve eğitim prosedürleri ile yüksek düzeyde memnuniyet ve sürekli bağlılığı gösteren bulgularımız, uygulama çabalarında kilit iç ve dış faktörlerin dikkate alınmasının önemine de işaret etmektedir. CPRT için öğretmen desteği ve memnuniyeti yüksek olabilir çünkü PRT, öğretmen ortaklarla sistematik olarak uyarlanmıştır ve öğretmenlerden alınan nitel ve nicel verilere dayanmaktadır.

Morrier, Hess ve Heflin'nin (2011) ortaya koydukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretme Stratejilerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi başlıklı çalışmalarında bir güney eyaletinde otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin öğretmenleri tarafından alınan eğitim incelenmiştir. Öğretmenler (n= 90), Otizm Tedavi Anketi'nin çevrimiçi versiyonu aracılığıyla eğitim aldıklarını bildirdi. Bildirilen en yaygın eğitim türü, tam veya yarım günlük bir çalışmaya katılımdır; % 15'ten azı kolej veya üniversitelerde öğretmen hazırlama programlarından eğitim aldığını bildirdi. Alınan eğitim türleri, kanıta dayalı uygulamaların kullanımını öngörmüyordu. Eğitimle ilgili bireysel faktörler, eğitim seviyesi, OSB'li öğrencilere öğretim yılları ve sınıf türü (yani, genel veya özel eğitim) için önemli değildi. OSB'li öğrencilerin öğretmenleri için personel hazırlık programları için artan bir ihtiyaç tartışılmaktadır. Genel eğitim öğretmenleri için özel eğitimle ilgili konularda hizmet öncesi eğitim, genellikle yasal gerekliliklere ve uygunluk sınıflandırmasına odaklanan tek bir giriş kursunu içermektedir (Winn ve Blanton, 2005). Bu kurslar, OSB'li öğrencilerin özel sosyal, dil ve akademik ihtiyaçlarına veya genel olarak engelli öğrenciler için başarılı olan kanıta dayalı stratejilere odaklanmaz (Holdheide ve Reschly, 2008). Özel eğitimciler için hizmet öncesi eğitim, engelli öğrenciler için öğretim stratejilerine ve uyumlaştırmaya odaklansa da genel eğitim müfredatı hakkında çok az içerik sağlar (Winn ve Blanton, 2005). Bu nedenle, her iki eğitim dizisi de öğretmenleri, ASD'li öğrencileri genel eğitim sınıflarına başarılı bir şekilde dahil etmeye veya öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmaya hazırlamaz. Tüm öğrenciler için başarıyı sağlamak için, etkili öğretmen eğitimi ve desteği, çoklu yaklaşımları içermeli ve OSB'li öğrenciler için güçlü bir etkililik

temeline sahip uygulamaları vurgulamalıdır (Scheuermann ve diğeri, 2003; Simpson, 2004).

Bu çalışmanın amacı, OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, kanıta dayalı uygulamaları kullanan öğretmenlerin özelliklerinin kanıta dayalı uygulamaları kullanmayanlardan farklı olup olmadığını belirlemek ve öğretmenlerin nasıl eğitildiğini keşfetmektir. Sınıflarında kullandıklarını bildirdikleri stratejileri uyguladılar. Beklendiği gibi, bu örnekteki öğretmenler öncelikle Kafkasyalı kadınlardı. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin bu stratejileri uygulamak için çeşitli kaynaklardan eğitim aldıklarını göstermektedir. Ankete katılanların % 20'sinden daha azı, üniversite temelli öğretmen hazırlık programları aracılığıyla sınıflarda kullanılan stratejilerin nasıl uygulanacağını öğrendiklerini bildirdi. Bu veriler hem genel hem de özel eğitim öğretmenleri için hizmet öncesi eğitim ile öğretim arasındaki uygulama eksikliğine ilişkin önceki literatürü desteklemektedir (Turner, 2003; Winn ve Blanton, 2005). Öğretmenlerin çoğu, tam veya yarım günlük didaktik atölyelere katılım yoluyla OSB'li öğrencilerle kullanılan stratejilerin uygulanması konusunda eğitildiklerini bildirdi. Didaktik sunumlar, çok sayıda katılımcının sağlanan bilgileri duymasına ve kullanılan stratejilerin ardındaki gerekçeleri öğrenmesine olanak tanır, ancak ASD'li öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için stratejilerin değiştirilmesi gereken ince yolları öğrenmek için genellikle gerekli olan uygulamalı uygulamada çok az şey sunarlar. McGee ve Morrier (2005), sınıflarında OSB'li çocuklara sahip eğitimcilere yardımcı olmak için bir eğitim süreci önermiştir. Bu eğitim süreci, OSB'li öğrencilerin heterojen ve benzersiz ihtiyaçları ile ilgili temel içerikle başlar ve didaktik eğitime dayanmak yerine uygulamalı eğitimin önemini vurgular. Öğretmenler, OSB'li öğrencilerle doğrudan çalışma deneyimi sayesinde, OSB'li her öğrencinin sınıfa getirebileceği özelliklerin aralığını kavrayabilir. Sonuçlar, öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin ebeveynleriyle işbirliği dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan eğitim aldıklarını göstermesi açısından cesaret vericidir. Bununla birlikte, her zaman kanıta dayalı olmayan stratejilerde eğitim için zaman, çaba ve masrafın harcanması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin, OSB'li öğrencilere özgü kanıta dayalı uygulamaların kullanımını konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitilmesi gerekir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları için çeşitli sağlayıcılar aramada becerikli olduklarını ve birçoğunun kendi kendine öğretilmiş veya öğrencileriyle birlikte sadece deneme yanılma yoluyla öğrendiklerini gösterecek şekilde

yorumlanabilir. Çalıştaylar aracılığıyla sağlanan didaktik eğitim, etkili bir yaygınlaştırma yöntemidir ancak uygulamalı kullanımla sonuçlanmayabilir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha büyük bir yüzdesinin kanıta dayalı uygulamaların daha fazla kullanıldığını bildirmemiş olması cesaret kırıcı olsa da diğer öğretmen özelliklerinin kanıta dayalı uygulamaların az ya da çok kullanımıyla ilişkili olması cesaret vericidir. Bu bulgudan çıkarılacak mesaj, öğretmenlerin kullanmak üzere eğitildiklerinde kanıta dayalı uygulamaları kullanmaya açık olacaklarıdır. OSB'li öğrencilerin öğretmenlerine verilen eğitimin formatı ve içeriği, uygulamalı kullanımı belgelemek için toplanan verilerle daha dikkatli değerlendirilmelidir. Personel eğitim programları, kanıta dayalı uygulamaların kullanımını ve ayrıca OSB'li öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını vurgulamak için eğitim standartlarının oluşturulmasına öncülük edebilir.

Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela, Tárraga-Mínguez (2017)'nin yapmış oldukları Öğretmen Adaylarının Otizm Spektrum Bozukluğu Hakkındaki Bilgileri, Kavram Yanılgıları ve Boşlukları adlı çalışmalarında kapsayıcı eğitim çerçevesi ve otizm teşhislerindeki artış, tüm çocuklara öğretmek için kalifiye olması gereken öğretmen adayları için çok büyük bir zorluğa yol açmıştır. Eğitimlerinin kalitesini test etmek için, bu çalışmanın temel amacı 866 öğretmen adayının üniversitenin ilk ve son yıllarındaki otizm hakkındaki bilgilerini, yanılgılarını ve boşluklarını Otizm Bilgi Anketi'ni kullanarak karşılaştırmaktır. Sonuçlar, daha fazla kavram yanılgısına sahip olmalarına rağmen, dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde bilgi ve daha az boşluk elde ettiklerini göstermektedir. Özel eğitim uzmanları, genel eğitim öğretmen adaylarına göre önemli ölçüde daha fazla bilgi ve daha az kavram yanılgısı elde etmişlerdir. Spesifik eğitim ve deneyimin bilgi ve boşluklar üzerinde önemli bir etkisi oldu, ancak yanlış anlamaların sayısı üzerinde hiçbir etkisi yoktu. Bu sonuçlar, otizm spektrum bozukluğunda (OSB) üniversite hazırlığının gelecekteki tüm öğretmenleri yeterince eğitemeyebileceğini gösteren sonuçlara ulaşılmış. Sonuçlardan biri de, hem genel hem de özel eğitim öğretmen adayları için bir alan deneyimi bileşeni de dahil olmak üzere daha fazla kurs ve eğitime ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

McCabe'nin (2008) Çin Halk Cumhuriyeti Otizm Enstitüsünde Etkili Öğretmen Eğitimi başlıklı makalesinde, Çin Halk Cumhuriyeti'nde otizimli çocuklara ve ailelerine hizmet veren Otizm Enstitüsü'nde yürütülen araştırmaları sunmaktadır. Makale, Otizm

Enstitüsü'ndeki öğretmen yetiştirme modelinin yüksek nitelikli, hevesli ve bilgili otizm öğretmenlerinin yetiştirilmesini sağlayan yönlerini incelemekte ve vurgulamaktadır. Araştırmanın sonuçları, bu organizasyonda öğretmen eğitime çok değer verildiğini ve öğretmenlerin organizasyonun en önemli parçası olarak görüldüğünü göstermiştir. Öğretmenler sürekli, sistematik ve özel iş başında eğitim aldı. Bu organizasyonun öğretmen yetiştirme ile ilgili en önemli özelliklerinden birinin, öğretim liderleri de dahil olmak üzere üst düzey personel ile yeni sınıf öğretmenleri arasındaki ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu ilişkiler olumluydu ve karşılıklı anlayış ve saygıya dayanıyordu ve bu, öğretmen eğitiminin doğasını ve başarısını etkiliyordu.

Araştırma amacı, ÇHC'deki Otizm Enstitüsü'ndeki öğretmen yetiştirme modelinin otizmlili çocukların öğretmenlerinin etkili bir şekilde hazırlanmasını teşvik eden yönlerini incelemektir. Bu makale, devam eden, iş başında eğitimin önemi ve deneyimli ve yeni öğretmenler arasındaki ilişkilerin temel faktörü dahil olmak üzere bu araştırmanın sonuçlarını vurgulamaktadır. Bu çalışma, etkili bir öğretmen yetiştirme modelinin önemli özellikleri hakkında kanıtlar sağlamıştır. Otizm Enstitüsünde öğretmen hazırlığı işbirliği ve tartışmayla dolu olup, Otizm Enstitüsünde Etkili Öğretmen Eğitimi öğretmenler arasında meslekleriyle ilgili görüşlerini olumlu yönde etkileyen son derece olumlu mesleki ilişkilerin geliştiğini göstermiş. Çin'de veya başka bir yerde, Çin'deki birçok otizm kuruluşunun yaptığı gibi, öğretmen tutma konusunda mücadele eden diğer kuruluşlar, yerinde öğretmen yetiştirme sürecinin başarısı için birlikte çalışmanın ve birbirlerini dinlemenin önemini dikkate almalıdır.

Roxburgh ve Carbone'nin (2013) çalışmalarında Otizmlili İki Çocuğun Ayrık Deneme Eğitimi Sırasında Değişen Öğretmen Sunum Oranlarının Yanıt Vermeye Etkisi ile ilgili olarak, otizmlili kişilere öğretirken müdahaleci davranışları azaltmak için öncül değişkenleri manipüle etmenin önemi vurgulanmıştır. Çok az çalışma, öğretmen tarafından sunulan öğretim taleplerinin oranının bağımsız bir değişken olarak etkilerine odaklanmıştır. Bu çalışmada, öğretmen tarafından sunulan çeşitli talep oranlarının (1 sn, 5 sn, 10 sn) problem davranışının ortaya çıkması, yanıt verme fırsatları, verilen yanıtlar, yanıtlama doğruluğu ve büyüklüğü üzerindeki etkilerini ve otizmlili iki çocuk için pekiştirme oranını değerlendirmek için alternatif bir müdahale tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar, hızlı sunum oranlarının (1 sn) daha düşük problem davranış oranlarına, daha yüksek öğretim talepleri sıklığına, daha yüksek katılımcı yanıtlama sıklığına ve daha büyük boyut ve güçlendirme oranlarına neden olduğunu gösterdi. Koşullar arasında

yanıt vermenin doğruluğu üzerinde farklı etkiler gözlenmedi. Problemlı davranışı azaltmak için bir öncül değişken olarak öğretmen tarafından sunulan öğretim taleplerinin oranını manipüle etmenin çıkarımları tartışılmıştır. Her iki katılımcı da hızlı öğretmen sunum koşulu sırasında (1 s) daha düşük sorunlu davranış oranları ortaya koydu. Bu durumda David, oturum başına ortalama 7 sorunlu davranış yaydı ve Sarah oturum başına ortalama 2 sorunlu davranış yaydı. Orta dereceli (5 s) öğretmen sunum koşulunda, David seans başına ortalama 23 problem davranış ortaya koydu ve Sarah seans başına ortalama 11 problem davranış sergiledi. Yavaş hızda (10 s) öğretmen sunum koşulunda, David oturum başına ortalama 41 problem davranış ortaya koydu ve Sarah seans başına ortalama 27 problem davranış sergilediği sonucuna varılmıştır.

Walker, Douglas ve Brewer (2020) Sistematik Öğretimin Profesyonelce Uygulanmasını Teşvik Etmek İçin Öğretmen Tarafından Verilen Eğitim başlıklı çalışmalarında Paraprofesyoneller (yardımcı personel), bireysel öğrenciler için daha fazla öğretimsel sorumluluk kazandıkça, öğretimin etkili bir şekilde verilmesini teşvik etmek için uygulanabilir eğitim stratejileri oluşturulmalıdır. Bu eğitim eğitimi çalışması, öğretmen yardımcısı öğretmenlerine sınıf öğretmeninin yönlendirmesi altında kanıta dayalı bir öğretim uygulamasının nasıl uygulanacağını öğretmek için tasarlanmıştır. Bir üniversite araştırmacısından eğitim aldıktan sonra, bir özel eğitim öğretmeni, birden çok engelli üç öğrenciye ders verirken sürekli zaman gecikmesi uygulamak için üç yardımcı profesyonel eğitti. Uzmanlık dışı eğitim bir atölye çalışması, video modelleme ve performans geri bildirimini ile koçlukta oluşuyordu. Öğretmen tarafından sağlanan eğitim paketinin etkililiğini değerlendirmek için, araştırma tasarımımda tek denekli çoklu yoklama çizgisi kullanılmıştır. Tüm yardımcı meslek mensupları, eğitimden sonra sistematik eğitim prosedürlerini yüksek düzeyde aslına uygunluk ve doğrulukla uyguladılar. Özel eğitim öğretmeni ve yardımcı personel, sosyal geçerlik anketleri aracılığıyla çalışmanın oldukça etkili eğitim ve değerine ilişkin algılarını paylaştılar.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen tarafından verilen bir eğitim paketinin birden çok engelli öğrencilerle çalışan yardımcı personelin sistematik öğretiminin daha iyi uygulanmasına yol aıp açmadığını belirlemektir. Öğretmen tarafından sağlanan mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin literatüre katkıda bulunan ve uygulama ve gelecekteki araştırma yönlerini yeni yollarla bilgilendirme potansiyeline sahip iki temel bulgu vardır. Çalışmamızın sonuçları, paraprofesyonellerin, çok az ilgi gören bir

paraprofessional araştırma alanı olan sınıftaki özel eğitim öğretmeninden çok bileşenli bir eğitim paketi aldıktan sonra, kanıta dayalı bir uygulamayı yüksek düzeyde doğrulukla uyguladıklarını göstermiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni, bir üniversite araştırmacısının desteğiyle eğitim paketini tutarlı bir şekilde vermiş ve sürecin sosyal açıdan geçerli olduğunu görmüştür.

Sistemantik öğretimi, çeşitli beceri alanlarında olumlu öğrenci sonuçlarına götüren bir uygulama olarak destekleyen güçlü kanıtlar olmasına rağmen, sistemantik öğretimi uygulamak için yardımcı öğretmenleri eğitmek için öğretmen tarafından sağlanan etkili stratejiler hakkında daha az şey bilinmektedir. Önceki bölümde özetlenen sınırlamalara rağmen, bu çalışmanın sonuçları umut vericidir, çünkü paraprofesyoneller ciddi engelli öğrenciler için kanıta dayalı bir uygulamayı başarılı bir şekilde uygulayabilmiştir. Özellikle, bu çalışmada, özel bir eğitim öğretmenin, dışarıdan bir araştırmacının aksine, birden çok engelli öğrencilerle CTD'yi uygulamak için üç profesyoneli yetiştirmede başarılı olduğunu göstererek literatüre katkı sağladığı görülmüştür.

Harjusola-Webb ve Robbins'in (2012) Öğretmen Tarafından Uygulanan Doğal Müdahalenin Okul Öncesi Otizmlili Çocukların İletişimine Etkisi adlı bu çalışma, öğretmen eğitimi programının, öğretmen tarafından sağlanan doğal iletişimi teşvik edici müdahaleye ve otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çağındaki üç erkek çocuğun ifade edici iletişimine etkilerini incelemiştir. Otizm spektrum bozuklukları da dahil olmak üzere artan sayıda engelli çocuk, toplum temelli ve kapsayıcı okul öncesi ortamlara devam ediyor ve bu çalışma, invazif olmayan stratejileri doğal ortamlar bağlamına yerleştirerek olumlu yetişkin çocuk sosyal-iletişimsel etkileşimlerinin nasıl destekleneceği hakkında bilgi sağlıyor. Bu çok temelli çalışmada, öğretmenler çocuklara ifade edici iletişim fırsatlarını artırmak için belirli, doğal iletişimi teşvik edici stratejilerin uygulanmasında eğitim ve destek aldılar. Eğitimin bir sonucu olarak, öğretmenler müdahale stratejilerini kullanımlarını artırdılar ve hedef çocukların tamamı ifade edici iletişim sıklığında artışlar gösterdi. Bu çalışma, dil girdisinin önemini ve müdahale sunum düzeyinin -bu durumda, iletişim için öğretmen tarafından sağlanan fırsatların sıklığının- çocuğun iletişim davranışını nasıl etkilediğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın hedefleri, kapsayıcı okul öncesi sınıflarda otizmlili çocuklar için iletişim açısından zengin sosyal ortamların teşvik edilmesinin önemini vurgulamak amacıyla hem doğal öğretmenin sunduğu iletişim fırsatlarını hem de çocuğun ifade edici

iletişimini artırmaktı. Bu çalışmada araştırmacılar, gün boyunca belirli iletişimi teşvik edici stratejileri yerleştirmek için normal sınıf öğretmenlerini eğitti. Araştırmacılar eğitim, performans geri bildirim ve müdahalenin sağlanması için sürekli destek sağladığında, iletişimi teşvik edici stratejilerin sıklığının öğretmen ikili ve üçlüleri arasında artması, bu çalışmanın özellikle ilgi çekiciydi. Öğretmen katılımcıları, müdahale eğitimi toplantıları sırasında araştırmacılar tarafından verilen ayrıntılı performans geri bildirimlerinin (örneğin, Excel veri grafikleri ve sözlü geri bildirim), sınıf davranışlarındaki değişiklikleri ve iyileştirmeleri yönlendirmek için yararlı olduğunu bildirdi - özellikle çocuk merkezli fırsatlar için planlama yaparken müdahale stratejileri için. Ayrıca öğretmenler, veri tabanına dayalı performans geri bildirimlerinin, kendi davranışlarındaki kalıpları belirlemelerine ve daha optimal yetişkin-çocuk etkileşimleri ve müdahale stratejilerinin daha sık kullanımı için değişiklikler yapmalarına yardımcı olduğunu bildirdi.

Araştırmanın bulgularında, otizmli çocuklar için kapsayıcı okul öncesi sınıflarının kalitesinin iyileştirilmesi için iki önemli sonucu vardır. Birincisi, sonuçlar sınıflarda gömülü ve doğal öğretimde iyileştirmelerin mümkün olduğunu göstermektedir. Yetişkinler, çocuğa yönelik ve çocuğun iletişimsel girişimlerine duyarlı stratejiler kullandıklarında, sosyal etkileşim akışını veya normal sınıf etkinliklerini aksatmadan birçok işlevsel beceriyi öğretmek için birçok fırsat vardır. Merkez çapındaki hizmet içi uygulamaların anlamı, öğretmenlerin performansla özgü geribildirimden yararlanmaları ve öğretmen eğitim uygulamaları sürekli olarak izlendiğinde, çocuklar için daha kaliteli öğrenme ortamları sağlamak için geliştirilebilmesidir. İletişim ve dile özgü tutarlı ve yüksek kaliteli eğitim uygulamalarının sağlanması otizmli çocuklar için kritik öneme sahiptir ve bu çalışma, iletişim açısından zengin ortamların önemini ve yetişkin iletişim girdisinin çocukların ifade edici iletişimi için nasıl doğrudan etkileri olduğunu daha da desteklemektedir. Sonuçlarımız, öğretmenlerin sınıf davranışları hakkındaki verilere duyarlı olduklarını ve performanslarını değiştirmek için kullandıklarını da göstermektedir.

Nussli ve Oh (2015) sistematik ve sorgulamaya dayalı 7 Adımda Sanal Dünyalar Öğretmen Eğitimi başlıklı çalışmada, on sekiz özel eğitim öğretmeni, üç boyutlu sanal dünyalar eğitim programını yani Second Life'ı keşfetti. Bu çalışma, (a) sosyal beceri zorlukları olan öğrenciler için sanal dünyaların kullanılabilirliği konusunda bilinçli kararlar vermelerini sağlamak açısından sistematik bir 7 Adımlık Sanal Dünyalar

Öğretmen Yetiştirme atölye çalışmasının etkililiğine ilişkin algılarını belirlemeyi ve (b) Bu sistematik çalışmaya katılımdan kaynaklanan bir öğretmen tutum değişikliği olup olmadığını amaçlamıştır. Yedi adım ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Öğretmenlerin tutumlarındaki değişim, büyük bir etki büyüklüğü ile istatistiksel olarak anlamlıydı. Öğretmenlerin eğitim programının etkililiğine ilişkin geribildirimleri, öğretmen ve öğrenci nüfusuna bağlı olarak küçük ayarlamalarla hem genel hem de özel eğitimde kullanılabilen revize edilmiş 4 Adımlı Sanal Dünyalar Öğretmen Yetiştirme modeline öncülük eden 14 pratik kılavuzla sonuçlandı.

Grey, Honan, McClean ve Daly'nin (2005) Uygulamalı Davranış Analizinde Öğretmen Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı makalede Uygulamalı Davranış Analizine (ABA) dayalı otizmli çocuklara yönelik müdahalelerin hem eğitimsel kazanımlar hem de zorlayıcı davranışlardaki azalmalarla ilişkili olduğu defalarca gösterilmiştir. Ancak bugüne kadar, öğretmenler ve diğerleri için ABA konusunda kapsamlı eğitim sınırlı kalmıştır. 7 ay boyunca, 11 öğretmen ABA'da 90 saat sınıf eğitimi ve süpervizyonu aldı. Her öğretmen kapsamlı bir işlevsel değerlendirme yaptı ve otistik bozukluğu olan bir çocuk için bir davranışı hedefleyen bir davranış destek planı tasarladı. Hedef davranışlar arasında saldırganlık, uyumsuzluk ve belirli eğitim becerileri vardı. Öğretmenler, hem başlangıç hem de müdahale oturumları için hedef davranış için gözlemsel veriler kaydetti. Destek planları, hedef davranışların ortaya çıkma sıklığında ortalama yüzde 80'lik bir değişiklik üretti. Kurs sonunda veliler ve öğretmenler tarafından doldurulan anketler, çocuklar ve eğitim ortamı için faydalı bir etkiye işaret etti.

Araştırmanın amacı, öğretmen tarafından tasarlanan ve uygulanan çok unsurlu müdahaleleri içeren davranışsal destek planlarının etkililiğini değerlendirerek ABA'daki bir eğitim programını değerlendirmektir. Ayrıca kurs, öğretmenlerin müdahale planlarının etkilerine ve öğretmenlerin kursa ilişkin algılarına ilişkin ebeveynlerin algıları incelenerek değerlendirilmiştir. İlk olarak, tüm öğretmenlerin işlevsel bir değerlendirme yapma ve bunu uygun bir denetimle etkili bir davranışsal destek planı tasarlamak için başarılı olması dikkat çekicidir. Öğretmen tarafından tasarlanan destek planları başarılı oldu ve hedef davranışlar arasında beklenen yönde ortalama yüzde 80'lik bir değişiklikle sonuçlandı (yani artar veya azalır). Azalan hedef davranışlar için yüzde azalma yüzde 66,4 oldu. Pratik düzeyde bu, küfür etme, bağırma, başkalarına vurma, tuvaletin dışında idrar yapma ve nesnelere fırlatma gibi sorunlu davranışların

hepsinin ortalama olarak başlangıç frekanslarının yalnızca üçte birinde gerçekleştiği anlamına gelir.

Campbell (2001) davranışsal tedavilerin sorunlu davranışları azaltmadaki etkililiğini değerlendiren 117 makaleyi kantitatif incelemesinde, büyük ölçüde profesyoneller tarafından uygulanan bu müdahalelerin, sorunlu davranışların sıklığını yüzde 76 azalttığını bulmuştur. Öğretmenin uyguladığı müdahalelerin yakından karşılaştırılabilir etkililiği, belki de hem ABA'nın temel ilkelerinde hem de bu ilkelerin değerlendirilmekte olan kursun oluşturduğu pratik bir ortamda kullanılmasında önemli miktarda çok yönlü öğretime atfedilebilir. Bu karşılaştırılabilirlik, öğretmenlerin davranışsal müdahaleleri etkili bir şekilde geliştirip uygulayabildiğini ve öğretmenlerin bu tür müdahalelerin çok zaman alıcı, kapsamlı ve özel ihtiyaçlar sınıfında uygulanmaları için karmaşık olduğu yönündeki ortak algısını dengeleyebileceğini göstermektedir. Hem ABA'nın zorlayıcı davranışı azaltmadaki etkililiği hem de ABA'nın iletişim, uyum ve günlük yaşam becerilerini geliştirmede yeni beceriler öğretmedeki etkinliğine ilişkin literatürü desteklemektedir (Campbell, 2001; Matson ve diğerleri, 1996). ABA eğitiminin potansiyel faydaları, davranışsal değerlendirmenin danışman davranış analisti yerine öğretmen tarafından yürütülebileceği ihtimali dikkate alındığında dikkate değerdir. Böyle bir durum, pek çok öğretmenin hissettiği danışmanlık modeline ilişkin mevcut memnuniyetsizliği ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir ve aynı zamanda öğretmenleri sorunlu davranışların üstesinden gelme ve yeni beceriler öğretme konusunda güçlendirebilir (McGregor ve Campbell, 2001). Yeterli eğitimle, öğretmenin söz konusu çocukla olan aşinalığının artması nedeniyle değerlendirmenin kalitesinin iyileştirilmesi de mümkün olabilir. Bu nedenle, öğretmen tarafından tasarlanan ve uygulanan programlar, "değerlendirme ve müdahale arasındaki bağı güçlendirmek" olarak düşünülebilir (Watson ve diğerleri, 1999). Bu nedenlerle, mevcut çalışma hem etkili hem de ekolojik olarak geçerli olarak düşünülebilir.

Suhrheinrich (2015) Temel Müdahale Eğitimi Kullanmak Üzere Öğretmen Eğitimi İçin Sürdürülebilir Bir Model başlıklı makalesinde, otizm teşhisi oranındaki artış, etkili müdahaleler kullanmak üzere eğitilmiş öğretmenler için artan bir talep yaratmıştır. Başkalarını eğitmek için eğitim süpervizörlerini içeren eğitmeni eğit modelini, öğretmenlere uygun maliyetli eğitim ve sürekli destek sağlamak için ideal olabilir. Araştırmalar, temel müdahale eğitimi gibi müdahaleleri kanıta dayalı olarak desteklese de okul ortamlarına yayılması sorunlu olmuştur. Bu çalışma, temel müdahale

eğitimini okul ortamlarına yaymak için eğitmeni eğit modelini kullanmanın faydalarını değerlendirdi. Her biri bir okul personeli (eğitmen), üç özel eğitim öğretmeni ve altı öğrenciden oluşan üç eğitim grubunda çoklu yoklama evreli bir tasarım gerçeğleştirildi. Dokuz öğretmenden altısı, temel müdahale eğitiminin tüm bileşenlerinde uzmanlaşmış. Kalan üç öğretmen, temel müdahale eğitim bileşenlerinin% 89'unu doğru bir şekilde uygulamış. Eğitmenlerin ve öğretmenlerin çoğunluğu takipte yeteneklerini korumuş. Bu sonuçlar, eğitimciyi eğit modelinin okul ortamlarında kanıta dayalı uygulamaları yaygınlaştırmanın etkili bir yöntemi olarak kullanılmasını desteklemektedir.

Kunnavatana, Bloom, Samaha, Lignugaris/Kraft, Dayton, Harris (2013) Özel Eğitim Öğretmenlerine Deneme Temelli İşlevsel Analizler Yapmayı Öğretmek İçin Değiştirilmiş Piramidal Eğitim Modeli Kullanma tarafından yürütölen çalışmada; fonksiyonel davranışsal değerlendirmeler, okul ortamlarında sorunlu davranışları değerlendirmek ve geliştirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Deneme temelli işlevsel analiz, öğretmenlerin sınıflarında problem davranışının işlevini belirlemek için kullanabilecekleri bir yaklaşıma olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma, özel eğitim programı koordinatörlerine deneme tabanlı fonksiyonel analizler yapmaları öğretilen ve daha sonra deneme tabanlı fonksiyonel analizler yapmaları ve hesaplamaları yapmaları öğretilen özel eğitim öğretmenlerine destek sağlayan değiştirilmiş bir piramidal eğitim prosedürünün etkililiğini değerlendirmektedir. Eğitimden sonra, öğretmenler % 85'in üzerinde doğrulukla deneme temelli işlevsel analiz gerçeğleştirdi ve kriter performans analizi ve grafik verilerini gösterdiler. İki öğretmen ile yapılan yerinde genelleme araştırmaları sırasında doğruluk korunmuştur.

Helps, Newsom-Davis ve Callias (1999) Otizm Öğretmen Görüşleri (Autism: The Teacher's View) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları ile birlikte otizm hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştir. Stone Otizm Anketi (1987) uyarlandı ve Güney Londra'daki dört genel okul ve dört özel eğitim (otizm dışı) okulundan 72 öğretim ve destek personeli arasında bilgi ve anlayış düzeyini değerlendirmek için kullanılmış. Otizm alanında çalışan on akıl sağlığı uzmanı, karşılaştırma için bir "kontrol" ölçüsü olarak aynı anketi doldurulmuş. Öğretmenler ve destek personelinin, otizm hakkında ruh sağlığı uzmanlarından önemli ölçüde farklı olan bir dizi görüşe sahip olduğu bulundu; çoğunluk hastalıkla ilgili çok az eğitim almış veya hiç eğitim almamışlardı. Her üç grup da daha fazla eğitim ihtiyacında hemfikirdi. Sonuçların

İngiltere'deki okullarda otizmlı çocukların eğitim deneyimleri ve gelişimsel başarıları üzerinde çok anlamlı bir etkisi olduğu sonucu olduğu belirtilmiş. Davranışsal sorunların yönetiminde eğitim ve sağlık hizmetleri profesyonelleri arasında artan işbirliği çağrısı, otizme ilişkin paylaşılan ve doğru bir görüşe duyulan ihtiyacı vurguladığı belirtilmiş.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, Stone Otizm Anketi (Stone, 1987), teknik, tanısal bilgi birikimi ile hem ruh sağlığı uzmanlarının hem de diğer profesyonellerin bilgi ve görüşleri hakkında bilgi toplamak için yararlı bir araç olarak görünecektir. 'gelişimsel bozukluklar' gibi terimlerin katılımcı gruplar arasında daha fazla araştırılması gerekir. Ayrıca, eğitimle ilgili yeni bölüm, öğretimle ilgili diğer konuların değerlendirilmesine faydalı bir boyut ekledi. Bu çalışmadaki öğretim elemanlarının çoğunluğu otizm konusunda temel bir teorik anlayışa sahip değildi. Birçoğu bozuklukla ilgili modası geçmiş inançlara sahipken, diğerleri sadece kafası karışmış ve kararsızdı. Bu bilgi eksikliği, öğretmenlerimizin çoğunun şiddetle farkında olduğu otizmle ilgili yetersiz eğitimle çok açık bir şekilde ilişkiliydi. Buna rağmen, özel ihtiyaç ortamlarında çalışan katılımcıların çoğu, otizmlı çocuklarda öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun stratejiler hakkında etkileyici bir anlayış elde etmişler. Bu tür yöntemlerin kullanımının teorik temelinin her zaman farkında olmasalar da bu tür beceriler son derece cesaret vericidir, ancak yeterli değildir. Özel eğitim ihtiyaçları eğitiminin geliştirilmesi önemli bir mesele olarak kalmalıdır. Özellikle, bu çalışma, normal okullardaki öğretmenlerin genellikle diğer öğretim gruplarına göre daha zayıf otizm bilgisine ve daha az eğitime sahip olduklarını ortaya koymuştur. Kaynaştırma eğitiminin popülerliği arttıkça, bu eksiklik sınıfta ciddi sorunlara neden olabilir. Eğitim sistemlerinin a) sınıftaki öğretmenler için ilgili tavsiye ve rehberlik şeklinde sürekli destek sağlayabilmesi ve b) özel ihtiyaç öğretimi için etkili eğitim programları oluşturabilmesi çok önemlidir. Otizme özgü öğretmen eğitiminin sağlanması giderek artmaktadır, örneğin, Avrupa Otizm Diploması'nın geliştirilmesi ve Educautisme projesinde olduğu gibi. Öğretim kadrosu için artan eğitim fırsatlarıyla birlikte, muhtemelen öğretmenlerin kendilerini daha güvenli ve yetkin hissedebilecekleri ve 'özel' öğrencilerinin bundan yararlanacağı düşünülmektedir.

Jull ve Mirenda (2016) Personel Eğitim Programının Topluluk Eğitimcilerinin Otizmlı Çocuklara Yüzme Becerilerini Öğretme Yeteneğine Etkisi makalesinde, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların tipik olarak gelişen akranlarından daha az fiziksel olarak aktif olduklarını ve bu nedenle hareketsizlikle ilişkili sağlık sorunları

(örneğin, obezite veya diyabet) riski altında olduklarını göstermiştir. Yüzme gibi fiziksel aktiviteyi artırmayı amaçlayan müdahalelerin, ekolojik olarak geçerli yaklaşımları kullanarak, yani doğal ortamlarda tipik müdahale ajanları ile gerçek dünyadaki sorunları ele almak için tasarlanmış müdahalelerin etkililiğini incelemeye ihtiyaç vardır. Bu toplum temelli çalışma, rekreasyon merkezi personelini halka açık havuzlarda OSB'li çocuklara yüzme becerilerini öğretmek için ayrı denemelerin ve görsel aktivite programlarının kullanımında eğitmek için davranış becerileri eğitiminin etkisini değerlendirmek için değiştirilmiş eşzamanlı olmayan çoklu başlama evreli tasarım kullandı. Eğitimin tamamlanmasının ardından, altı eğitmenen beşi öğretim becerisi edinme kanıtını gösterdi; altıncı eğitmen başlangıç sırasında gelişme gösterdi, bu nedenle müdahalenin etkisi değerlendirilemedi. Ek olarak, artan uyum için deneysel bir etki sekiz çocuktan yedisi için belirgindi ve sekiz çocuğun tümü yeni yüzme becerileri edindi. Eğitmenler ve ebeveynler tarafından sosyal / ekolojik geçerlilik derecelendirmeleri aynı derecede yüksekti. Eğitmen becerileri, çocuk uyumu ve yüzme becerileri edinimi arasındaki ilişkilerin kesin doğasını belirlemek için ek araştırmalara ihtiyaç vardır. Eğitim aşamasında uygulamanın doğruluğunu değerlendirmek için hiçbir veri toplanmadı, bu da çıkarılabilecek sonuçları daha da sınırlandırdı. Ek olarak, yüzme eğitmenleri her zaman davranışlarının yakından gözlemlendiğinin (yani çalışmadaki tüm derslerin videoya kaydedildiğinin) ve verilerin bir araştırma çalışmasında kullanılacağına farkındaydı. Bu nedenle, filme alındıklarını bildikleri için farklı davranışları mümkündür. Son olarak, bu çalışma sırasında hem çocuk hem de eğitmen davranışlarında gözlemlenen değişikliklerin doğası gereği kısa vadeli olduğunu kabul etmek önemlidir. Eğitmenlerin temel becerileri kullanımının sürdürülüp sürdürülmediğini, çocuk uyumundaki iyileştirmelerin uzun sürüp sürmediğini ya da çalışma tamamlandıktan sonra çocuk beceri ediniminin müdahale yörüngesinde devam edip etmediğini bilmek mümkün değildir.

So, Greaves-Lord, van der Ende, Verhulst, Rescorla, de Nijs'nin (2013) yapmış oldukları çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların belirlenmesi için Çocuk Davranışı Kontrol Listesinin ve Öğretmen Rapor Formunun kullanılması Çocuk Davranışı Kontrol Listesi ve Öğretmen Rapor Formunun otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukları belirleme yeteneği, OSB'li çocuklar (n = 458), OSB'si olmayan sevk edilmiş çocuklar (n = 1109) ve genel popülasyondan çocuklar (n = 999). Örneklemin yarısı kullanılarak on maddelik bir ASD ölçeği oluşturuldu ve bu ölçeğin

OSB'li çocuklar ile diğer çocukları ayırt etme yeteneği, CBCL ve TRF için ayrı ayrı ve birlikte örneklemin diğer yarısında test edildi. 8 kesme puanını kullanan kombine CBCL / TRF ASD ölçeği, OSB'li çocukları ve genel popülasyon örneklemindeki çocukları belirlemede yüksek prediktif değerler (NPV % 95, PPV % 73) göstermiştir. Bu çocukların psikiyatrik değerlendirmeye ihtiyaç duyan diğer davranışsal, duygusal ve gelişimsel sorunlara sahip olma ihtimali göz önüne alındığında, genel taramada kabul edilebilir bir yanlış pozitif yüzdesi olabilir. Belirtilen popülasyonda, 13 kesme değeri kullanıldığında, PPV % 49 ve NPV % 85 idi. Yüksek NPV, belirtilen bir popülasyonda ölçeğin, daha OSB'ye özgü bir araçla değerlendirmeye ihtiyaç duymayan çocukları tanımlamada özellikle iyi olduğunu gösterir.

Ruble, Usher ve McGrew (2011) Otizmlili Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaynaklarının Ön İncelenmesi adlı çalışmasında, öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin istenen öğretim sonuçlarını ortaya çıkarma yeteneklerine ilişkin sahip oldukları inançları ifade eder ve öğretmen yıpranması ve öğretmenin araştırma destekli uygulamaları kullanması gibi kritik konuları anlama ve ele alma konusunda yardımcı olabilir. Otizmi olan öğrencileri eğitmek, öğretmenlere muhtemelen en önemli öğretim zorluklarından bazılarını sunar. 3-9 yaş arası otizmlili öğrencilerin 35 özel eğitim öğretmenin öz yeterlikleri değerlendirildi. Öğretmenler, Bandura'nın 4 öz-yeterlik kaynağından şu üçünün özelliklerini ve öz-yeterliği temsil eden derecelendirme ölçeklerini tamamladı: (1) ustalık duygusu, (2) sosyal ikna ve (3) fizyolojik / duyuşsal durumlar. Fizyolojik / duyuşsal durumlar ile öz-yeterlik arasında önemli ilişkiler gözlemlendi, ancak diğer kaynaklar için herhangi bir ilişki gözlenmedi. Bu çalışmada, otizmlili öğrencilerin öğretmenleri için öz-yeterlik ile aşağıdaki üç öz-yeterlik kaynağı arasındaki eşzamanlı korelasyonları araştırdık: 1) ustalık deneyimi, 2) sosyal ikna ve 3) fizyolojik ve duyuşsal durumlar olarak sıralanabilir. Önemli ve zorlu öğretim ihtiyaçları olan öğrencilerin öğretmenlerinin öz yeterliklerini artırmanın yollarını belirlemek, öğretmenin güvenini ve desteğini artırmak, öğretmen tükenmişliğini azaltmak ve nihayetinde öğretmeni elde tutma oranını artırmak için yollar belirleme ve yaratma konusunda bilgi sağlayabilir. İlk hipotez, öğretim yılı sayısı ile ölçülen ustalık deneyiminin öğretmen öz yeterliği ile ilişkili olup olmadığını incelemiştir. Şaşırtıcı bir şekilde, öğretmenlik yıllarının tecrübesi ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiye hiçbir destek bulunamadı. Bu bulgu, öğretim yeteneklerini değerlendirirken, otizmlili öğrencilerin öğretmenlerinin mutlaka önceki deneyimlerin varlığına veya miktarına

güvenmediklerini göstermektedir. Birkaç makul açıklama görüyoruz. İlki, belki de otizmliler öğrencilerin belirti sunumundaki heterojenliğin, otizmliler bir çocuğa diğer bir çocuğa öğretilmesinden öğrenilen bilgileri genellemede zorluklar yaratmasıdır. Otizmliler çocuklar sosyal ve iletişim becerisi gelişiminde temel bozuklukları paylaşımlarına rağmen, bu bozuklukların tezahürü oldukça değişkendir. Otizmliler olan bazı çocuklar başkalarıyla sosyal etkileşimler başlatabilir, diğerleri pasif olabilir ve başkalarının inisiyasyonlarına yanıt verebilir ve yine de diğerleri soğuk olabilir ve başkalarına başlama ya da yanıt vermeyebilir. İletişim alanı içinde, bazı çocuklar tamamen sözsüz olabilirken, diğerleri tam cümlelerle kendiliğinden konuşabilir. Öğretmenler için, davranışsal sunumdaki heterojenlik, öğretim planlarının geliştirilmesine yönelik bireyselleştirilmiş bir yaklaşım gerektirir ve otizmin temsil ettiği geniş yelpazedeki tüm ihtiyaçların en iyi nasıl ele alınacağını belirlemek, öğretmenlerin karşılaştığı bir zorluktur. Özellikle bu benzersiz öğrenci grubunun odaklanmış ihtiyaçlarını karşılamada eğitimde eksiklikler bildirilmiştir ve kısmen yetersiz öğretmen hazırlığına bağlı olduğu düşünülmektedir. Son zamanlarda araştırmacılar, birçok sağlayıcının kanıta dayalı uygulama konusunda yeterli bir anlayışa sahip olmadığını ve öğretmenler tarafından en sık kullanılan stratejilerin bilimsel kanıtlardan yoksun olduğunu göstermiştir.

Howlin, Gordon, Pasco, Wade ve Charman (2007) Otizmliler çocukların öğretmenleri için Resim Değişimi İletişim Sistemi (PECS) eğitiminin etkinliği: pragmatik, grup randomize kontrollü bir çalışma bu çalışmanın amacı, Resim Değişimi İletişim Sistemi (PECS) kullanımında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretmenleri için uzman eğitimi ve danışmanlığının etkinliğini değerlendirmek. Yöntem: Grup randomize, kontrollü çalışma (3 grup: acil tedavi, gecikmiş tedavi, tedavi yok). PECS öğretmen eğitimi / danışmanlığının orta düzeyde etkililiğini göstermektedir. Diğer iletişim alanlarında ilerleme olduğuna dair hiçbir kanıt olmamasına rağmen, öğrencilerin sınıftaki başlangıç ve sembol kullanım oranlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak aktif müdahale sona erdikten sonra tedavi etkileri sürdürülmesinin izlenmediği de belirtilmiştir.

Ruef, Openden, Harris, Nefdt, Elmensdorp ve Robinson (2009) Yapararak Öğrenme, Otizmde Öğretmen Adayı Öğrencileri Eğitmek İçin İşbirliğine Dayalı Bir Model Eğitim sistemine giren çok sayıda otizmliler öğrenciyle, sınıfta kanıt temelli uygulamalara (KTU) ve otizm ve KTU eğitimi almış özel eğitim öğretmenlerine olan

ihitiyaç artık her zamankinden daha fazla gereklidir. Bu makale, öğretmen adayı lisansüstü öğrencilerine bir KTU, temel yanıt öğretimi (PRT) konusunda eğitim ve toplum temelli uygulama sağlamayı amaçlayan 2 üniversite arasındaki işbirliğine dayalı bir modeli açıklamaktadır. Modelin üç bileşeni tanımlanmıştır: 1) toplum temelli hizmet sunum sistemi, 2) Yüksek Lisans / özel eğitim yeterlilik programı ve 3) PRT eğitimidir. Hem lisansüstü öğrencilerde hem de destekledikleri otizmli çocuklarda olumlu değişimi belgeleyen veriler hala analiz ediliyor olsa da bu makalenin amacı a) modeli, b) uygulanırken ortaya çıkan zorlukları tanımlamaktır, c) zorluklara yanıt olarak yapılanlar ve d) böyle bir programın çeşitli paydaş grupları için üretebileceği olumlu etkiler. Bu eğitim programı, özel eğitim öğretmeni hazırlık programlarına meydan okuyan tüm konuları ele alamazken birçok açıdan başarılı olmuştur. Birincisi, eğitim programı, MA ve yeterlilik gereksinimlerini yaratıcı bir şekilde birleştirerek ve komşu bir üniversite ile işbirliği yaparak kategorik olmayan özel eğitim öğretmeni eğitim programı, öğretmen adaylarına daha önce bulunmayan otizm tedavisi prosedürlerinde bir yeterlilik seviyesi sağladı. İkincisi, program bir üniversitenin devlet tarafından zorunlu kılınan bir yıllık zaman çizelgesi içinde entegre bir yüksek lisans / özel eğitim yeterlilik programını nasıl sunabileceğine örnek teşkil etmektedir. Üçüncüsü, program otizmli çocuklar ve aileleri için Kanıt temelli destek sağlar. Dördüncü ve belki de en önemlisi, program otizmde yüksek nitelikli öğretmenler yetiştiriyor (kariyeri boyunca binlerce otizmli çocuğa ve ailelerine destek olacak öğretmenler). Eğitim programı "devam eden bir çalışma" olmasına ve önümüzdeki yıllarda iyileştirilmeye devam edecek olmasına rağmen, yazarların umudu, bu makale okuyuculara öğretmen eğitim programlarına otizm eğitimini dahil etmenin başka yollarını keşfetmeye teşvik edecektir.

Kossewska, Preece, Lisak, Bombińska-Domżał, Cierpialowska, Lessner Listiakova, Lubińska-Kościołek, Niemiec, Ploszaj, Stosic, Troshanska (2019). Uluslararası Asd-Doğu Projesi Bağlamında Polonyalı Öğretmenlerin Otizm Alanında Eğitim İhtiyaçları adlı bu makale, öğretmenlerin otizmin özellikleri ve belirli eğitim yaklaşımı ve tedavisi hakkındaki görüşleri üzerine uluslararası bir anketin bir kısmının sonuçlarını sunmaktadır. Polonya'da ASD-EAST projesi himayesinde nicel ve nitel yöntemler kullanılarak araştırma yapılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin otizm algısında çalıştıkları okul ortamlarına göre önemli farklılıklar gösterdi. OSB alanında özel eğitime olan güçlü ihtiyaç öğretmenler tarafından da ifade edildi. Tüm öğrencilere yüksek kaliteli eğitim sağlamak ve ihtiyaçlarını uygun şekilde karşılamak için, kapsayıcı

ortamlardaki öğretmenlerin, diğer profesyonellerle etkili işbirliğine dayalı çalışmaların yanı sıra, OSB'li öğrencilere öğretme becerilerini geliştirebilecek özel eğitimlerle desteklenmeleri gerektiği, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-profesyonel işbirliği, OSB'li öğrencilerin etkili bir şekilde dahil edilmesi için temel olmalı, saygılı ilişkiler kurmak ve sürdürmek, öğrenci özellikleri ve özel ihtiyaçlar hakkında bilgi paylaşmak ve öğretim kadrosu ekibi arasında etkili stratejiler konusunda farkındalık yaratmak önemlidir; bununla birlikte, aynı zamanda, zaman alıcı ve üstlenilmesi de zor olabilir şeklinde sonuçlarını ulaşıldığı görülmektedir.

Wei, Loi ve Yasin, Mohd. (2017) Otizm Çocuk Eğitiminde Öğretmenin Yeterliliğini Artırmak İçin Öğretmen Eğitimi adlı bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmeninin otistik çocuğa ve öğretim programına öğretmen yetiştirme konusundaki yeterliliğini belirlemektir. Bu çalışmada nicel yaklaşımlar kullanılmıştır ve verileri toplamak için anket kullanılmıştır. Bu anket için amaçlı örnekleme yoluyla Jasin Melaka'da toplam 107 ilkokul öğretmeni seçilmiştir. Çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin otizm için kanıta dayalı öğretimi kullanma konusunda daha az yetkin olduğunu buldu. Veriler, öğretmenlerin çoğunun üniversitede veya öğretmen eğitim merkezinde öğretim eğitimi sırasında otistik çocuğa nasıl öğretileceği konusunda herhangi bir eğitim almadığını göstermektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin kalitesini artırmak için otizmle ilgili mevcut öğretmen yetiştirme kursunu değiştirmek için önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgu, özel eğitim öğretmeninin otizmlili öğrenciye uygun müdahaleye karar vermede orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu, deneysel olarak kanıtlanmış uygun müdahaleyi kullanma bilgisi ve becerisi, sayısı artan otizm öğrencisi yetiştirmek için gerekliliği, öğretmen eğitiminin öğretim stratejisine odaklanması gerektiği, öğretmenlerin kitaptan okuyarak, konferanslardan okuyarak ya da öğretmenler arasında paylaşım yaparak duyuşsal bütünleştirme konusunda bilgi edinebilecekleri bildirilmektedir.

Öğretmenler tarafından bildirilen ikinci en yüksek yetkinlik, müzik terapisi, sanat ve entegre hareket terapisine atıfta bulunan diğer kategorilerdedir. Müzik, sanat ve beden eğitimi özel eğitim müfredatında yer almaktadır. Her konuda özel bir eğitim olmamasına rağmen, öğretmenlerin öğretim deneyimlerinden dolayı tüm bu teraplilerde genel bilgi ve beceriye sahip oldukları ve aynı zamanda sınıflarda uygulama şansları olduğu bildirilmiştir. Kullanılan en düşük öğretim stratejileri bilişsel kategoride olduğu,

sosyal hikayeler ve sosyal karar verme stratejileri gibi stratejiler diğer ülkelerde yaygın olarak kullanılsa da sonuçlar Malezya'da daha az uygulanabilir olduğunu gösterdiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin çoğunun otizm konusunda hiç veya kısmen eğitim almadığını göstermektedir. Katılanlar, düzenlenen kursların çoğunlukla tüm öğretmenleri içermeyen kısa kurslar olduğunu bildirdi. Bu nedenle öğretmenlerin sadece kurslara katılma imkanı olan kısımları otizm hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Öte yandan, öğretmenin bu öğretim stratejilerini doğru bir şekilde nasıl uygulayacağı konusunda hiçbir fikrinin olmamasına neden olan öğretim stratejilerini kullanma konusunda hiçbir uygulamalı eğitimi almadığı, bu bulgu, öğretmen eğitiminin özellikle akademik, sosyal, dil, öğretim stratejileri açısından otizmlili öğrencinin ihtiyacına odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmen eğitiminin otizmlili öğrenciye vurgu yapmadan genel sertifikasyona odaklanıldığı, otizmi olan öğrencilere yardımcı olmak için ilk adım olarak öğretmen eğitiminde otizm ile ilgili dersler yer almalıdır. Öğretmenin öğretme stratejisini doğru kullanma yeterliliğini artırmak için mevcut öğretmen yetiştirme programının değiştirilmesi gerektiğini belirten sonuçlar vurgulanmıştır.

2.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmen eğitimi programının etkililiğinin belirlenmesidir.

2.7.1. Araştırma Soruları

Bu çalışmada, araştırmanın ana amacı ışığında yedi soruya cevap aranmıştır. Bu sorular aşağıda sıralanmıştır.

1) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek Öğretmen Eğitimi Programı ile öğretmen ihtiyaçları nelerdir?

2) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan, deney grubu ile geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-test puanları arasında fark var mıdır?

3) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanan kontrol grubu son-test puanları arasında fark var mıdır?

4) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır?

5) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geleneksel hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır?

6) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programları nasıldır?

7) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretmenlerin eğitimi öncesi ve sonrası program hazırlama yeterlikleri nasıldır?



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde Araştırma Modeli, Katılımcılar, Veri Toplama Araçları, Veri Toplama Süreçleri ve Verilerin Analizi konu başlıkları yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın modeli nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemidir. Creswell ve Clark (2007) karma yöntem araştırmasının, felsefi varsayımlarını açıklamanın yanı sıra bu yaklaşımın sorgulama yöntemleri ile de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulayarak karma yöntemi; araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımı şeklinde tanımlamıştır. Bir araştırmanın karma yöntem araştırması olarak desenlenmesinde en belirleyici unsurların başında araştırma sorusu/soruları gelmektedir. Genel olarak tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin cevaplayamadığı araştırma sorularına cevap aranırken karma yöntemden yararlanır. Karma yöntem araştırmalarının çoğulculuk ve seçicilik gibi belirgin özellikleri, karma yöntemi, tek yöntemli desenlerle karşılaştırıldığında çoğu zaman üstün kılabilir (Johnson ve Christensen, 2004). Karma yöntem araştırmaları; ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde, etkilidir. Nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulanmak veya geliştirmek için karma yöntemler tercih edilir. Eğer araştırmada geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışması var ise ve bu araştırmanın sorularına cevap bulabilmek için tek başına nitel veya nicel verilerin fotoğrafın tamamını içeren bütüncül bir bakış açısı sunamayacağı düşüncesi varsa karma araştırma deseni tercih edilir. Karma yöntem araştırmaları sosyal bilimlerde özellikle de eğitim bilimlerinde disiplinlerarası araştırmaların gerçekleştirilebilmesi için gerekli metodolojik zemini hazırlamıştır (Creswell ve Garrett, 2008). Bu çalışmada olduğu gibi özel eğitim ve program geliştirme alanlarının kesiştiği durumlarda idealdir.

İki aşamalı açıklayıcı desen birinci yöntemin (nitel) sonuçlarının, ikinci yöntemin (nicel) geliştirilmesine veya bilgilendirilmesine yardımcı olabilmesidir (Greene ve diğerleri, 1989). Bu tasarım, bir araştırmacının bir aracı geliştirmesi ve test etmesi gerektiğinde özellikle yararlıdır (Creswell, 1999; Creswell ve diğerleri, 2004)

Araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle başa çıkmaları zor olabilir. Bu çalışmada olduğu gibi iki araştırma yönteminin aynı anda işe koşulduğunda durumlarda karma yöntemin uygulanması zor ve uzmanlık gerektirecektir. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel verilerin toplanması için nitel ve nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi, ilgili verilerin toplanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve sonuçların raporlaştırılması hem araştırma takviminin genişlemesine hem de araştırma giderlerinin artmasına neden olması yönünden zorluklar içerir. Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemin uygulanışı tablo 1 de gösterilmiştir.

3.1.1. Araştırma Modelinde Nicel Araştırma Yöntemi

Araştırmanın nicel boyutunda deneysel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Deneysel araştırma, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile bir veya birden fazla bağımsız değişkendirdeki değişimin bağımlı değişkendirdeki etkisini incelemek üzere yapılandırılmış ortamlarda uygulanan bir tekniktir. Genellikle ürünün, erişimin ve öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesinde kullanılan deneysel yöntemde araştırmacı, bir araştırma ortamı oluşturmaktadır. Bu çoğu yapay bir durumdur. Oluşturulan bu ortam içinde araştırmacı, ilgili olduğu olay, değişken ve etkenleri ayarlamak, değiştirmek, ortadan kaldırmak gibi yollarla istediği duruma getirmekte, yani kontrol etmektedir. Bilimsel araştırmaların gerektirdiği gibi, deneysel araştırma süreci de objektif bir gözlem gerektirir. Bu amaçla çalışmada objektif değerlendirmeler yapabilmek için başarı testi geliştirilmiş ve ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan gözlem sonuçlarına göre bir neden sonuç ilişkisi belirleneceğinden, gözlemci gözlem sonuçlarını etkileyecek her şeyden uzak durmak zorundadır. Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model, Sosyal Bilimlerde en çok kullanılan araştırma şeklidir. Bu tür desenlerde gruptan gelebilecek hata (seçme etkisi) önlenir. Gruplar eşitlenir. Kontrol ve deney grubundaki denekler random yolla seçildiği için merkeze yönelme etkisi, araştırma ve kontrol grupları aynı zamanda test edildiği için zaman hatası da önlenir. Bu modelde istatistiksel analizler; her iki grupta da (deney ve kontrol) olan ön test ve son test arasındaki farklar arasındaki fark bağımsız örneklem testleri ile belirlenir. Puanların oluşturduğu grup parametrik dağılım gösteriyor ise ortalamalar arası farklılıkların farkı veya önce deney ve kontrol grubunun ön test ve puanları karşılaştırılır (t testi) eğer önemli bir fark yoksa son test puanları “t” testi ile (ilişkisiz) karşılaştırılır. Puanların oluşturduğu grup parametrik dağılım göstermiyor ise Mann Whitney U testi kullanılır

ve bu araştırmada kullanılan istatistikte bu olmuştur. Deney grubunun ön ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise yine puanların oluşturduğu grup parametrik dağılım göstermediği için Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Deney değişkenimiz olan öğretmen eğitim programının bağımlı değişken üzerindeki etkisini gözlemek istediğimiz için, bağımlı değişkeni etkileyebilecek çalışma dışı değişkenlerin sıkı bir şekilde kontrol edilmesi gerekmektedir. Bunun için araştırmacı bağımsız değişken durumunda olan ve geliştirilen eğitim programı içeriği hariç diğer bütün şartların eşit olmasına özen göstermiştir. Zaman değişkeninin eşitlenmesi için deneysel uygulama yapılmadan önce her iki gruba (deney, kontrol) ön-test puanları ve deneysel uygulama yapıldıktan sonra yine her iki gruptan son-test puanları alınmıştır. Seçme yanlılığı oluşmaması için deney ve kontrol grupları birbirine eşdeğer iki grup arasından random bir şekilde atanmıştır. Denek kaybı oluşmaması için deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerle görüşme yapılmış ve kişisel planlama durumları bulunan iki öğretmen (deney: 1, kontrol:1) eşitliği bozmayacak şekilde ön-test puanları dikkate alınarak iki yeni öğretmenle değiştirilmiştir. Bu tedbirler sonucunda çalışmada denek kaybı yaşanmamıştır.

3.1.2. Araştırma Modelinde Nitel Araştırma Yöntemi

Araştırmanın nitel boyutunda Nitel Durum alışması deseni tercih edilmiştir. Durum alışmaları nitel ve nicel durumların karışımına dayanabilir ya da araştırmanın bir iç geçerlik çalışması gibi de kullanılabilir. Durum çalışmasının program değerlendirme çalışmalarında önemli bir yeri vardır. Hitchcock ve Hughes (1995: 317), durum çalışmasının bulundurması gereken özelliklerden biri olarak araştırılan konunun zengin bir biçimde ortaya konulmasını sağlayacak özel durumu sunma yolu olduğunu ifade etmişlerdir. Durum çalışmasında genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının çalışılmasının tasarısı üzerinde vurgu yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1985: 435). Durum alışması, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden biridir (Merriam, 1988). Durum alışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Çalışmada durum çalışması türlerinden Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum alışması belirlenmiştir ve bu yaklaşım betimseldir. Bu yaklaşım, özellikle uygulamacıların bir uygulama veya bir program hakkında çok az bilgisi olduğunu

gösteren bir sebep varsa, buna benzer başka verileri yorumlamaya yardımcı olur. Bunun için öğretmenlerden, eğitim öncesi, eğitim programındaki becerileri içeren konularda verilen senaryoya dayalı bir program hazırlamaları istenmiş ve bu etkinlikler alt boyutlara dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma modelinin nicel ve nitel boyutu tablo 13 de verilmiştir.

Tablo 13: Araştırma Modelinin Nicel ve Nitel Araştırma Yönteminin Uygulama Boyutu

Yöntem	Uygulama Öncesi		Uygulama	Uygulama Sonrası
Nicel	İhtiyaç Analizi ve Test Geliştirme	Deney Grubu Ön-test	Geliştirilen Programın Uygulanması	Deney Grubu Son-test
		Kontrol Grubu Ön-test	İhtiyaç analizi başlıklarına göre eğitim	Kontrol Grubu Son-test
Nitel	İhtiyaç Analizi için görüşmeler ve analiz	Deney Grubu Uygulama öncesi Örnek Etkinlik Oluşturma	Geliştirilen Programın Uygulanması	Deney Grubu Uygulama Sonrası Örnek Etkinlik Oluşturma
		Deney Grubu Öğretim Öncesi Görüşme		Deney Grubu Öğretim Sonrası Görüşme
		Kontrol Grubu Uygulama öncesi Örnek Etkinlik Oluşturma	İhtiyaç analizi başlıklarına göre eğitim	Kontrol Grubu Uygulama Sonrası Örnek Etkinlik Oluşturma
		Kontrol Grubu Öğretim Öncesi Görüşme		Kontrol Grubu Öğretim Sonrası Görüşme

3.1.3. İhtiyaç Analiz Süreci

İhtiyaç analizi için Provus Farklar yaklaşımı tercih edilmiştir. Provus farklar yaklaşımı; Kuramsal ve uygulama temelinde ortaya çıkan hedefler ile mevcut durumun betimlenmesi ile ortaya çıkan fiiliyatın karşılaştırılması ve farkın hedeflere

dönüştürülmesi yoluyla yapılan ihtiyaç belirleme çalışmasıdır. Yukarıda gerçekleştirilen durum betimleme çalışmasıdır. Bu çalışmanın sonraki adımı kuramsal ve uygulama çerçevesinde oluşturulmuş hedeflerle mevcut durum farkına bakılıp programın hedeflerinin oluşturulması olacaktır.

İhtiyaç, var olan durum ile ideal olan durum arasındaki farktır (Reviere vd. 1996). Öğretmenler için söz konusu eğitim, öğrenme ve öğretme olunca ihtiyaç belirleme, eğitimi planlamaya yönelik daha iyi kararlar almada, öğrencilere, ebeveynlere, eğitim politikacılarına karşı daha sorumlu olmada, öncelikli ihtiyaçların neler olduğunu belirlemede, eğitimsel kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasında önemli hale gelmektedir (Witkin, 1975). İhtiyaç analizi; (1) program geliştirmede sonucu, ürünü veya çıktıları tanımlama süreci, (2) öğretimin ne olması gerektiği, nasıl değerlendirilmesi gerektiği, (3) gerekli ve istenilen yenileşmeyi belirleyen bir metot (Kaufman, 1975) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde program geliştirme çalışmalarında programı işlevsel hale getirecek olan en önemli basamak ihtiyaçların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve analiz edilmesidir. Program geliştirmede bireylerin, toplumun, konunun/konu alanının, çevrenin ihtiyaçlarına odaklanılır.

İhtiyaç belirleme bir süreç olduğuna göre bu sürecin nasıl olabileceğine yönelik planlamalar gerekmektedir. Aşağıda çeşitli olarak ihtiyaç belirlemede adımlar ve bu adımlarda yapılan aşamalar gösterilmektedir.

Tablo 14. İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Üç Aşamalı Plan (Witkin ve Autschuld, 1995).

Aşama 1 Ön-belirleme (assessment) (keşfetme)	Aşama 2 Belirleme (veri toplama)	Aşama 3 Son-belirleme (assessment) Kullanım
İhtiyaç belirleme için plan yapma	İhtiyaç belirlemenin içeriğini, sınırlarını ve amacını belirleme	Bütün uygulanabilir seviyelerde öncelikli ihtiyaçları oluşturma
İhtiyaç belirlemenin genel amaçlarını tanımlama	İhtiyaçlar üzerine veri toplama	Alternatif çözümler düşünme
Temel ihtiyaçlar alanını veya konularını tanımlama	Öncelikli ihtiyaçları belirleme	Çözümleri uygulamak için eylem planı geliştirme
İhtiyaç alanı ile ilgili mevcut bilgileri tanımlama	Seviye 1, 2 ve 3'teki analizi gerçekleştirmek	İhtiyaç belirlemeyi değerlendirme
Belirleme 1) Veri toplama 2) Kaynaklar 3) Metot 4) Verilerin kullanımı	Bütün verileri analiz ve sentez etme	Sonuçları birleştirme
Çıktılar: Aşama 2 ve 3 için öncelikli plan oluşturma, ihtiyaç belirleme için değerlendirme planı oluşturma	Çıktılar: Yüksek öncelikli ihtiyaçlar temelli eylemler için kriter oluşturma	Çıktılar: Eylem planları, yazılı-sözlü sunumlar ve raporlar

Bu çalışmada ihtiyaç analiz sürecinde birey temeli için alanda çalışan öğretmenlerin görüşleri, toplum değişkeni için aile beklentileri, konu alanı değişkeni için ise alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak veriler toplanmıştır.

3.1.3.1. İhtiyaç Analizi İçin Veri Toplama (Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Formu /İhtiyaç Analizi İçin)

Görüşme tekniği herhangi bir konuda sürece, sonuca yönelik duygu ve düşünceleri ortaya çıkarmada ve durumlara yönelik bilgi toplamada önemli araştırma tekniklerinden biridir. Önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Steart ve Cash 1985). Kişilerden daha detaylı bilgi toplamak adına elverişli tekniklerdendir.

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından alanyazını doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu üzerinden toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında;

soruların kolaylıkla anlaşılması ve her birinin tek bir boyuta yönelik olması, yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Altunay vd., 2014). Hazırlanan görüşme formunun ihtiyaç belirleme amacına ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla konu alanı ve özel eğitim alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve son hali EK 4’de verilmiştir.

3.1.3.2. İhtiyaç Analizi ve Kazanımların Belirlenmesi

İhtiyaçlar öncelik sırasına konulurken felsefe, psikoloji, ekonomi süzgeçlerinin etkisi belirgindir. Programlar bu ihtiyaçlar çerçevesinde belirlenen hedeflerle yeni bir şekil alırlar. Dolayısıyla ihtiyaçların doğru bir şekilde belirlenmesi çok önemlidir. Türkçe karşılığı gereksinim, güçlü istek, yokluk, yoksunluk gibi karşılığı olan bu kavram bir boşluk olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamayla ilgili ayrıntılı bilgi ve veri yorumlamaları bulgular bölümünde ihtiyaç analizine yönelik bulgular başlığı ile sunulmuştur.

3.1.4. Eğitim Programı Geliştirme

Araştırma sürecinde geliştirilen program için program geliştirme yaklaşımı olarak Tyler’in program geliştirme modeli tercih edilmiştir. Bu model rasyonel model olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımda program geliştirme çalışmaları daha kapsamlı olarak ele alınmaktadır (Macdonald ve Purpel, 1987). Program geliştirme sürecinde hedefleri belirlemek önceliklidir. Bu amaçla, öncelikle birey, toplum ve konu alanını incelenir ve buradan belirlenen aday hedefler ile yola çıkılarak, kesin hedeflerin belirlenmesi, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme değerlendirme durumları belirlenir.

İyi bir eğitim programının özelliklerine baktığımızda; eğitim faaliyetlerine yön vermesi, uygulamacılara ve eğitimcilere rehberlik etmesi gibi açıklamalara yer verilmektedir. Akademik öğrenmeyle ilgili programlarda daha çok öğrencilere kazandırılması yönünde öğretime dönük hedefler belirlendiğinden ortaya çıkan problem davranışlara dönük öğretmen ve eğitimcilerin nasıl bir yol izleyeceğini gösteren programlar çok kısıtlılık göstermektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin akademik öğrenmelerinin yanı sıra davranışların öğretimi ve yönetimi ile ilgili olarak program geliştirmeye ihtiyaç olduğu ve bu ihtiyaca dönük bir programlama sürecinin oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin

problem davranışları ile ilgili hazır bir uygulama programının olmaması alana katkı sağlamak adına program oluşturulmasını gerekli kılmıştır.

Bu süreçte; ilgili literatür taraması yapılmış ve Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerle uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin uygulamalarda Problem Davranışlarla karşılaştıkları duruma dönük program geliştirme ve uygulamaya yönelik güçlükler belirlenmiştir. Problem davranışlar ile baş etmede öğretmen eğitimi programına ihtiyaç analizine ilişkin soru alanları belirlenip, bu belirlenen soru alanları alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşlere göre revizyonu yapılmıştır. Görüşmelerde sorulmak üzere belirlenen alanlara ilişkin sorular yarı yapılandırılmış bir şekilde hazırlanmıştır. Ne? ve neden? yöneltme belirteçleri de ortaya sorulara yazılmıştır. Sorulara ilişkin alan uzmanlarından gelen dönütlere göre düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır.

İhtiyaç belirleme sürecinin verileri elde etme işlem basamağı oluşturulduktan sonra yarı yapılandırma görüşme formu oluşturulmuştur. Yüz yüze görüşme ile ses kayıt sistemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt sisteminden bilgisayara Word'a aktarılmış olup, Word'a aktarılırken görüşmeye katılan kişiler isimleri kullanılmadan kodlama metoduyla "K1, K2...K22" gibi kodlamayla belirtilmiştir.

Yarı yapılandırma görüşme formuna verilen cevapların analiz işleminde içerik analizi ile analiz sürecine karar verilmiştir. İçerik analizi sürecinde verilen cevapları işlemek için belirte tablosu oluşturulmuştur. Belirte tablosuna en çok tekrarlayan ve temaları oluşturmada kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kelimeler(kodlar) frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak işlenmiştir.

Belirte tablosuna işlenen kodlardan daha sonra temalar oluşturulmuştur. Görüşmelerde elde edilen veriler kapsamında temalar frekans sayılarına ve büyükten küçüğe doğru oranlanarak yorumlanmıştır. Yorumlamanın ardından aşağıda belirtilen Ünite Analizi tablosunda belirtilen program kazanımları oluşturulmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Olarak Hazırlanan Eğitim Programının işlevsel olması uygulamacılar açısından önemlidir. Bu durum ayrıca

programda yer alan konuların ve etkinliklerin günlük yaşamımızda da geçerli olması yani işe yaramasının yanında, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarımı ve geliştirmeye açık olmalıdır. Otizmlili spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretmen ve eğitimcilerinin amaçlar yönünden nelere dikkat edecekleri, içeriğin etkili bir şekilde kazandırılmasında nasıl bir yaklaşım izleyeceği, yöntem ve tekniklerin neler olacağı, araç gereç ve kaynaklara erişimin ve ulaşılabilirliğin nasıl sağlanacağı belirtilmiştir. Diğer bir yandan nasıl bir öğretim tasarım modelinin ortaya konulmasını sağlamakla birlikte değerlendirmenin nasıl yapılacağını da göstermektedir.

Bilimsel yaklaşımı kullanan eğitimciler program geliştirmeyi kolaylaştıran prosedürlerin sistematik olarak standartlarını ortaya koyar. Otizm Spektrum Bozukluğu alanında kanıt temelli uygulamalar açısından Uygulamalı Davranış Analizi yaklaşımı en çok tercih edilen bir sistemdir. Uygulamalı Davranış Analizi uygulamalarının, o alanda bilgi birikimi sağlıyor olması tek başına yeterli değildir. Aynı zamanda Otizm Spektrum Bozukluğu gösteren bireylerin problem davranışlarla baş etme ile ilgili programlı uygulamaların davranışsal ilke ve tekniklerle de vurgulanması önem taşımaktadır. Bu nedenle: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Olarak Hazırlanan Eğitim Programında uygulamacılar açısından kavramsal olarak sistematik bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece başka uygulamacılar ve araştırmacılar, kavramsal olarak sistematik olma bütünlüğü elde edilmiş olan araştırmalara kolayca ulaşabilecekleri bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu programda kavramsal olarak sistematiklik yaklaşımı benimsenmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Hazırlanan Eğitim Programı, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan öğrenen merkezli bir yaklaşımı benimsemiştir. Programda belirlenen kazanımlar sürekli gelişime ve geliştirme gösteren bir yapı altında bir bütünlük içerisinde tasarlanmıştır. Bu nedenle öğrenen merkezli bir yaklaşımın tercih edilmiş olması, uygulayıcılara programın mesleki deneyim elde etmeleri ve yeterliklerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde yol gösterecek biçimde tasarlanmıştır. Çünkü programda uygulamacıların öğretim yaptıkları otizmlili öğrencilerinin problem davranışlara dönük baş etme gereksinimlerini merkeze alan ve

işlevsel değeri olan bilgi, beceri ve tutumlara karşı program geliştirmeleri öğretilmektedir. Aşağıda programın genel amaçları belirtilmiştir.

3.1.4.1. Programın Genel Amaçları

Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Hazırlanan Eğitim Programında “ne” soru prensibiyle ulaşılmak istenilen genel amaçları aşağıda belirtilmiştir.

- 1) Bilimsel uygulamaları ve kaynakları etkili bir biçimde kullanma becerisini kazandırmayı sağlamak,
- 2) Davranışa karar verme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanan uygulamacılar olmalarını sağlamak,
- 3) Bilimsel temeller çerçevesinde, Davranışı etkileyen uyarıların belirlenmesini sağlamak,
- 4) Hedeflenen Davranışı Belirlemeye Dönük Kayıt Teknikleri uygulama becerisi yeterliliğini artırmak,
- 5) Değiştirilmesi Hedeflenen Davranışı Tanımlama ile ilgili bilgi ve becerilerle donatılmış olmalarını sağlamak,
- 6) Değiştirilmesi Hedeflenen Davranış Bileşenlerinin İçeriğinin Düzenlemesinin öğretilmesini sağlamak,
- 7) Yöntem ve tekniği belirleme sürecinin planlamasını sağlamak,
- 8) Programda ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi sürecinin adımlarının oluşturup geliştirilmesini sağlamak,
- 9) Program Planını Oluşturmada mesleki yetkinlikleri artırmak,
- 10) Programı sürecinde grupla çalışma becerisini artırmak,
- 11) Kalıcılık ve genelleme çalışmalarını sürdürmek,
- 12) Olumlu davranış desteğinin sağlanmasında çevreyi düzenleme becerisini artırmak,
- 13) Problem Davranışlarla Baş etme programında; izleme programlarının oluşturulması, geliştirilmesi ve uygulama becerilerini artırmaktır.

Programların hazırlanması kadar uygulaması da önemlidir. Bir programın en iyi şekilde uygulanması öğretmen ve uygulamacılar için oluşturulan program standart ve prosedüründe belirtilen özelliklere bağlı kalması ile olabilir. İyi bir eğitim programının özellikleri arasında, uygulanabilir olması, bilimsel olması, ekonomik olması ve toplum

normlarına uygunluk göstermesi gibi özelliklere bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu özellikler programa ne kadar iyi yansıtılabilirse o ölçüde uygulanabilir olması sağlanmış olacaktır. Ayrıca öğretmenlere programları başarıyla uygulayabilmeleri için de rehberlik yapılmalıdır. Uygulamacılara rehberlik çalışmaları, işbaşında uygulamalı olarak gösterilerek desteklenmelidir.

İş başı uygulamaları, öğretmenlerin ve uygulamacıların eğitmen/danışmanın öncülüğünde, programda yer alan hedeflerin öğrenci ile çalışılması esnasında uygulamalı bir şekilde öğrenmesine dayalı eğitimidir. İş başında uygulama süreçlerinde uygulamacılara ve öğretmenlere; seminer, rol yapma, model olma, uygulama fırsatı tanıma, geri bildirim verme, değerlendirme ve ek eğitim verme basamaklarının sağlanmış olmasına bağlıdır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere, Problem Davranışlarla Baş etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Hazırlanan Eğitim Program çalışmalarını teorik ve iş başında uygulama prensibine dayalı bir şekilde öğretim tasarlanarak yürütülmüştür. Bu şekilde bir uygulamayla, öğretmenlerin programı uygulamada Uygulamalı Davranış Analizi uygulamalılık ilkesini de karşılanmıştır.

3.1.4.2. Programın Gerekthirdiği Yetkinlikler

Eğitim sistemleri eğitim programları ile işler kazanır. Eğitim sistemimiz sadece akademik açıdan başarılı belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek gerçek birincil görevleridir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacındaki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirmeye çalışır. Eğitim programları “okul içi ve dışı ile ilgili durumlarda istenilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümü”dür.

Bu programda otizmlili bireylerin problem davranışlarının okul içinde kontrol edilmesi ile ilgili değil okul dışı faaliyetlerde de kontrol edilmesidir. Bu yüzden oluşturulmuş olan eğitim programı, otizmlili bireyin okul dışı faaliyetlerini de kapsayacak şekilde davranışlarında olumlu davranış desteğini sağlamaya dönük bir şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca Milli Eğitim sistemimizin yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlayan yaklaşımına uygun bir biçimde ana değerlerimiz “işbirliği, yardımlaşma, iş etiği, çevre duyarlılığı, sevgi, hoşgörü, sabır, özveri. Bu değerler eğitim programında ayrı bir

program veya kazanım olarak görülmemiştir. Aksine bu değerler eğitim programının tüm hedeflerine yansiyacak şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Programda yer alan değerler, beceri ve yetkinliklerde bütünleşmiş bir öğretmen eğitim programı oluşturmaktadır. Bu sebepten dolayı eğitim programının öğretmen yeterlikleri Türkiye Yeterlikleri Çerçevesi (TYÇ) göre aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

Anahtar yetkinlikler, hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen tanımlanmış, sekiz yetkinliktir. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin 18/12/2006 tarihli ve 2006/962/EC sayılı “Hayat Boyu Öğrenme için Anahtar Yetkinlikler” Hakkındaki Tavsiye Kararının ekinde “Hayat Boyu Öğrenme İçin Anahtar Yetkinlikler–Avrupa Referans Çerçevesi” yer almaktadır. Bu çerçeve, sekiz anahtar yetkinliği belirlemekte ve her bir yetkinliğe ilişkin temel bilgi, beceri ve davranışları tanımlamaktadır.

Söz konusu çerçevede anahtar yetkinlikler şu şekilde tanımlanmıştır:

- 1) Anadilde iletişim: Kavram, düşünce, fikir, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktadır.
- 2) Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, gerçek ve fikirleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış, becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.
- 3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisinin üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını

farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir. Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığı ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve gereksinimlerine karşılık olarak bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

- 4) Dijital yetkinlik: İş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.
- 5) Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup halinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yeteneğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan olanakları tanıyarak öğrenme gereksinim ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Bu yetkinlik, yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenleri bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve yaşam deneyimlerine dayanılması yönünde harekete geçirmektedir. Motivasyon ve güven bireyin yetkinliği için çok önemlidir.
- 6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bu yetkinlikler, kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin, özellikle giderek farklılaşan toplumlarda sosyal ve çalışma yaşamına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise, bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye ve demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni yaşama tam olarak katılmaları için donatmaktadır.

- 7) İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade etmektedir. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içermektedir.
- 8) Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş yerinde desteklemekte; toplumsal ya da ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceri için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi kapsamaktadır.

Kültürel farkındalık ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar da dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdir edilmesidir (2006/962/EC sayılı Tavsiye Kararı, 2006). Anahtar yetkinliklerin hepsi birbiriyle ilişkilidir ve her birinde eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi yapma, karar alma ve duyguların yapıcı bir şekilde yönetilmesine odaklanılmaktadır.

Ülkemiz eğitim politikalarında anahtar yetkinliklerin geniş ölçekte kazanılmasına öncelik verilmektedir. Seviye tanımlayıcılarından bazıları bir ya da birden fazla anahtar yetkinlik ile ilişkili olsa da TYÇ seviyeleri, belirli bir eğitim ve öğretim programına atıfta bulunmadığı için anahtar yetkinlikler TYÇ'nin seviye tanımlayıcılarına somut bir biçimde yansıtılmamıştır. Bununla birlikte TYÇ içerisinde, tamamında olmasa da çoğu yeterliliğin öğrenme kazanımları arasında anahtar yetkinlikleri görmek mümkündür. Anahtar yetkinliklerin eğitim ve öğretim programlarına ait öğrenme kazanımları içerisinde yer alması esastır.

TYÇ'de yer alan her bir yeterlilik türüne ait yeterlilik türü belirleyicilerinde, bireyin sahip olması gereken ortak öğrenme kazanımları ve anahtar yetkinlikler bulunacaktır. Yeterlilik türü belirleyicisinde yer alan anahtar yetkinlikler, yeterlilik türünün seviyesi, amacı, kredi aralığı ve programın normal süresi ile tutarlı olmalıdır. Anahtar yetkinliklerin belirlenmesi ilgili sorumlu kurumların (MEB, YÖK ve benzeri); kazandırılması eğitim kuruluşlarının; ölçme, değerlendirme ve belgelendirmesi ise eğitim ve belgelendirme kuruluşlarının sorumluluğundadır. Yeterlilik türü

belirleyicileri, anahtar yetkinliklerin söz konusu türe ilişkin yeterliliklere dâhil edilmesi ile ilgili bilgileri içerecektir. Gelecekte ilave anahtar yetkinlikler ortaya çıkması halinde bu yetkinlikler sorumlu kurumların önerisiyle yeterlilik türü belirleyicilerine yansıtılacaktır.

3.1.4.3. Programın Uygulama İlkeleri

Araştırmada uygulanan programın, geliştirme ve uygulama süreci aşağıdaki uygulama esasları ve adımları çerçevesinde ele alınmıştır.

- 1) Eğitimden beklenen sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için eğitim çalışmaları öncesi ve sonrasında nitel değerlendirmeler ile başarı testinin uygulanması,
- 2) MEB'e bağlı Özel ve Resmi özel eğitim kuruluşlarla iş birliği yapılması,
- 3) Eğitim faaliyetlerinin uygulanacağı yerin, eğitimin amaç ve içeriğine uygun olması, eğitim ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve donatılması,
- 4) Eğitim süresince içeriği uygun olan eğitim programlarında verilen teorik bilgilerin uygulamalarla desteklenmesi.

3.1.4.4. Uygulama Süreci Planlama ve Örnek Etkinlik Planı

Uygulama süreci planlama ile öğretmenlerin eğitiminde geliştirilen Programa ilişkin olarak örnek etkinlik planı aşağıda sunulmuştur.

Konu	Uygulamalı Davranış Analizinde Veri Toplama Süreçleri
Süre	80 dk.
Materyal	Veri formları
Giriş	Öğretmenler sınıfta veri toplamalarına yönelik önerilere ciddi tepkiler vermektedirler. Neden? <i>Sorusu yöneltilir...</i>
Keşif	<p><i>Konuşma halkası etkinliği ile 16 öğretmen çember şeklinde sıralanır. Her birey kendisine verilen bir dakika süre içerisinde konu ile ilgili görüşlerini dile getirir. Öğretmenlerin düşünmesi ve konuşmaya cesaretlendirilmesi için aşağıdaki örnekler verilebilir...</i></p> <p>“Herkesin her yaptığını yazacak kadar vaktim yok. Bütün sayfaları karıştırmayı, kronometre ve bileklik saatlerle ilgilenmeyi ve uygun ipuçları vermeyi başarabileceğimi düşünmüyorum. Bütün bunları yaparken ne zaman öğretmeye odaklanmamı bekliyorsunuz ki?”</p> <p>“Bu veri toplama işi, veriyi özetleme, verileri grafiklere işleme ve diğer işler derken günde en az bir saatlik ekstra iş çıkarmaktadır. Bu zamanı nereden bulacağız?”</p>

Açıklama	<p style="text-align: center;">“Bana biraz fırsat verin”</p>
Derinleştirme	Program hazırlama sürecinde veri kayıt tutma ve ölçme çalışmaları için örnek uygulama etkinliği hazırlama, uygulama videosu çekme, akış şeması hazırlama gibi somutlaştırma etkinlikleri yapılabilir...
Değerlendirme	<p>Özdeğerlendirme</p> <p>Bu çalışmada, kullanabileceğim neler öğrendim?</p> <p>Farklı olarak nerelerde kullanabilirim?</p> <p>Bu formları geliştirebilir miyim?</p> <p>Bu amaçla farklı araçlarda kullanabilir miyim?</p> <p>.....</p>

3.1.4.5. Programın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Tanıma yönelik değerlendirme; Bu doğrultuda programın hazırlanması ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin hazırbulunuşluk ve önkoşul öğrenme seviyelerinin belirlenmesi çok önemlidir. Programın tanıma yönelik değerlendirme boyutunda; başarı testi ön-test uygulaması, gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır.

İzlemeye yönelik değerlendirme; Bu boyutunda, gözlem ve görüşme formlarının yanı sıra video çekimleri, öz değerlendirme formları ve yansıtıcı öğrenme günlüklerinden yararlanılmıştır.

Düzyel belirlemeye yönelik değerlendirme; Bu boyutta başarı testi son-test uygulaması ve gözlem ve görüşme formlarının analizi ve süreç değerlendirme kontrol listelerinden yararlanılmıştır. Çağdaş Yaklaşımlar; Rubrik ve portfolyolar kullanılmıştır.

3.1.4.6. Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi Adımları

Araştırmada kullanılan Program aşağıdaki adımlar çerçevesinde geliştirilmiştir.

- 1) Hedef kitle ile süreç odaklı görüşmeler,
- 2) İhtiyaç analizi için yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması,
- 3) Formlar ile ilgili uzman görüşlerinin alınması,
- 4) Formların yeniden düzenlenmesi (Uzman görüşleri doğrultusunda),
- 5) İhtiyaç analizi için hedef kitlenin belirlenmesi,
- 6) İhtiyaç analizi formlarının uygulanması,
- 7) Formların analiz edilmesi,
- 8) Temaların belirlenmesi,
- 9) Aday hedeflerin belirlenmesi,
- 10) Aday hedeflerin uzman görüşü ile elenmesi,
- 11) Kesin hedeflerin belirlenmesi,
- 12) İçeriğin oluşturulması ve sıralanması,
- 13) Yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,
- 14) Ölçme değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının belirlenmesi,
- 15) Başarı testinin geliştirilmesi,
- 16) Plan ve program değerlendirme formlarının geliştirilmesi,
- 17) Programın öğretmen eğitim planına dönüştürülmesi,
- 18) Ön-testlerin uygulanması,
- 19) Öğretim öncesi program değerlendirme formlarının uygulanması,
- 20) 96 saatlik uygulamaların yapılması,
- 21) Son-testlerin uygulanması,
- 22) Öğretim sonrası program değerlendirme formlarının uygulanması,
- 23) Verilerin analizi olarak uygulanmıştır.

3.1.4.7. Program Kazanımları

Öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan eğitim programının kazanımları aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Davranışın özelliklerini kavrar.
- 2) Öğrenme kuramlarını kavrar.
- 3) Uygulamalı Davranış Analizinin özelliklerini kavrar.
- 4) Hedefe uygun Davranışsal Amacı nasıl ifade eder.
- 5) Hedefe ait Davranışları belirler.
- 6) Etkili iletişim yollarını kullanır.
- 7) Davranış çeşitlerini söyler.
- 8) Davranışsal amaca uygun tanımlamaları yapar.
- 9) Hedef davranışı gerçekleştirmek için gereken öğretim sürecini planlar.
- 10) Davranışın özelliklerini açıklar.
- 11) Davranış kayıtlarını farklı teknikleri ile yapar.
- 12) Davranış sıklığı belirlemek için uygun veri toplam aracı kullanır.
- 13) Veri toplama araçlarını hangi amaçla kullanacağını bilir.
- 14) Bir davranış değiştirme planını geliştirebilir.
- 15) Davranış değiştirmede kullanılan yöntemin/teknikğin etkisini kavrar.
- 16) Hedef davranışı ilkeleri ışığında doğru ifade eder.
- 17) Uygulamacı kendisine sunulan (yazılı ya da sözlü) bir vaka örneğinin içinde geçen pekiştirme tarifesinin ne olduğunu bilir.
- 18) Öğrencinin performans belirlendikten sonra verilebilecek ipuçlarını sırasıyla belirler.
- 19) Ölçme araçlarını geliştirir.
- 20) Öğrencinin performans düzeyini belirlerken kullanılan yöntemi bilir.
- 21) Verilen ipuçları ışığında hedef davranışı doğru ifade eder.
- 22) Öğrenme kuramlarını ilkelerini kavrar.
- 23) Ölçme araçlarını uygular.
- 24) Amaca göre uygun ölçme araçlarını uygular.
- 25) Davranışın özelliklerini belirlemede ölçme aracını uygular.
- 26) Davranışın özelliklerini belirlemede uygun ölçme aracını uygular.
- 27) Hedef davranış belirleme ilkelerini uygular.
- 28) Problem Davranışı Değiştirme Planının uygulanmasını kavrar.
- 29) Bir Davranışı UDA ilkelerine göre nasıl ifade edeceğini bilir.
- 30) Uygulama Davranış Analizi Yaklaşımının uygulama amacını bilir.
- 31) Pekiştireçleri tarifesini uygular.
- 32) Bireysel Eğitim Programlarının önemini kavrar.

- 33) Gelişim kurumlarındaki temel kavramları bilir.
- 34) Tek Denekli Araştırma Modellerini bilir.
- 35) Davranış sözleşmesini uygular.
- 36) Öğrenme kuramlarını temel özelliklerini bilir.
- 37) Pekiştirme çeşitlerini açıklar.
- 38) Davranışı kontrol eden uyaranı bilir.
- 39) Kalıcılığı sağlama stratejilerini bilir.
- 40) Uygulamalı Davranış Analizi kavramlarını bilir.
- 41) Uygulamalı Davranış Analizi yaklaşımına göre hazırlanan bir müdahale programının bilimsel özelliklerini bilir.
- 42) Uzun Dönemli Amaç yazarken temel ilkelerini bilir.
- 43) İpucu çeşitleri bilir.
- 44) Davranış yansımalarına göre Sosyal yeterlik düzeyini bilir.
- 45) Pekiştirme tarifelerini etkin biçimde uygular.
- 46) Problem Davranışlar için uygun yöntem ve tekniği uygular.
- 47) Davranış oluşum süresinde uyaran kontrolünü bilir.
- 48) Davranış azaltma stratejilerini bilir.
- 49) Pekiştirme türlerini uygular.
- 50) Pekiştirme tarifelerini bilir.
- 51) Problem davranış belirlemede ABC kayıt formunu uygular.
- 52) Problem davranışın tanımını bilir.
- 53) Bir gözlemin kayıt edilmesinden sonra olumsuz davranışları bilir.
- 54) Değiştirilmek istenen davranışı bir hedef davranış olarak nasıl ifade edeceğini bilir.
- 55) Hedef davranışın özelliklerini bilir.
- 56) Hedef davranışın belirlenmesinde temel özelliklerini kavrar.
- 57) Davranış değiştirme sürecinde performans belirlemede temel ilkeleri bilir.
- 58) Davranış değiştirme aşamalarını uygular.
- 59) Davranış kayıt veri formlarından elde edilen verileri grafiğe dönüştürür.
- 60) Yöntem/teknığe uygun plan hazırlar.
- 61) Davranış değiştirilmesi için uygun teknik/lerini uygular.

3.2. Katılımcılar

Katılımcılar başlığında İhtiyaç Analizi Sürecinde Katılımcılar, Başarı Testi Geliştirme Sürecinde Katılımcılar, Araştırmanın Nitel Boyutunda Katılımcılar, Araştırmanın Deneysel Boyutunda Katılımcılar konu alt başlıkları ele alınmıştır.

3.2.1. İhtiyaç Analizi Sürecinde Katılımcılar

İhtiyaç analizi aşamasında 98 öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenler, Türkiye'nin farklı bölgelerinde özel eğitim sınıf ve okullarında görev yapan, çeşitli illerdeki hizmetiçi faaliyetlere katılan kişilerden seçilmiştir. Çalışma grubu seçiminde kolay ulaşılabilen örneklem seçme yönteminden yararlanılmıştır. İhtiyaç analiz sürecindeki katılımcıların kıdem ve cinsiyete dayalı olarak dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 15: İhtiyaç Analiz Sürecindeki Katılımcıların Demografik Dağılımı

0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 ve üstü	
K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
16	7	18	9	29	6	6	4	2	1
23		27		35		10		3	
Toplam:				98					

3.2.2. Başarı Testi Geliştirme Sürecinde Katılımcılar

Başarı testi geliştirme sürecinde 328 özel eğitim öğretmeni hazırlanan deneme formunu cevaplamıştır. Öğretmenler Konya ili merkez ve ilçelerinde görev yapmaktadır. Bu yönüyle yapılan çalışma için örneklem belirleme tekniği olarak amaçlı ve kolay ulaşılabilir örneklem seçildiği söylenebilir. Başarı testi geliştirme sürecinde yararlanılan katılımcıların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16: Başarı Testi Geliştirme Sürecindeki Katılımcıların Demografik Dağılımı

Cinsiyet	Katılımcılar	
	Kadın	Erkek
N	252	76
Toplam	328	

3.2.3. Araştırmanın Nitel Boyutunda Katılımcılar

Araştırmanın nitel verileri için katılımcılar, senaryo temelli hazırlanan davranış programlarının incelenmesi (doküman) ile ortaya konan ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde gerçekleştirilen davranış değiştirme yeterliklerini belirlemeye yönelik bilgi ve beceri düzeylerini ortaya koymaya yönelik olarak kullanılan deney ve kontrol grubu üyelerinden oluşmaktadır. Gruba ait dağılım aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 17: Nitel Boyutunda Katılımcıların Demografik Dağılımı

Grup	Deney		Kontrol	
	K	E	K	E
Cinsiyet				
N	12	4	11	5
Toplam	16		16	
Genel Toplam	32			

3.2.4. Araştırmanın Deneysel Boyutunda Katılımcılar

Araştırma deney ve kontrol grupları 16 şar kişiden oluşmuştur. Öncelikle gönüllülük esasına dayalı olması sebebiyle 34 kişinin süreçte yer almasına karar verilmiş ve ardından katılımcıların cinsiyet ve kıdem durumları dikkate alınarak random olarak iki gruba ayrılmıştır. Ön-testlerin üzerinde uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre de deney ve kontrol grupları arasında başlangıç düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmanın deneysel boyutuna ilişkin katılımcıların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18: Araştırmanın Deneysel Boyutuna İlişkin Katılımcıların Demografik Dağılımı

Grup	Deney		Kontrol	
	K	E	K	E
Cinsiyet				
N	12	4	11	5
Toplam	16		16	
Genel Toplam	32			

3.3. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Bu bölümde nicel (Başarı testi) ve nitel (Kontrol listesi ve görüşme formları) veri toplama araçları hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi (Başarı Testi)

Başarı testi için ilk olarak 75 sorudan oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 25 madde testten çıkarılmış ve 50 maddelik deneme bataryası belirlenmiştir. Daha sonra 180 kişiye deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elli soruluk nihai form ortaya çıkmıştır. Deneme süreci aşağıda tabloleştirilmiştir.

Tablo 19: Başarı Testi ve Geliştirilmesi Süreci

Maddeler	Deneme Bataryası			Nihai Formu		
	M. Ort.	Std. Sp.	Madde Test İ.	M. Ort.	Std. Sp.	Madde Test İ.
M1	,683	,4665	,282	,683	,4665	,294
M2	,644	,4800	,257			
M3	,422	,4953	,353	,422	,4953	,356
M4	,550	,4989	,361	,550	,4989	,367
M5	,439	,4976	,382	,439	,4976	,376
M6	,439	,4976	,389	,439	,4976	,388
M7	,817	,3880	,492	,817	,3880	,475
M8	,322	,4686	,097			
M9	,472	,5006	,342	,472	,5006	,338
M10	,706	,4571	,657	,706	,4571	,649
M11	,306	,4619	,071			
M12	,233	,4241	-,003			
M13	,461	,4999	,181			
M14	,467	,5003	,214			
M15	,617	,4876	,487	,617	,4876	,504
M16	,806	,3969	,579	,806	,3969	,601
M17	,722	,4492	,507	,722	,4492	,513
M18	,728	,4463	,558	,728	,4463	,565
M19	,344	,4765	,280	,344	,4765	,295
M20	,300	,4595	,235	,300	,4595	,221
M21	,789	,4092	,586	,789	,4092	,603
M22	,806	,3969	,645	,806	,3969	,641
M23	,156	,3634	,144			
M24	,450	,4989	,293	,450	,4989	,293
M25	,856	,3525	,596	,856	,3525	,592
M26	,817	,3880	,701	,817	,3880	,717
M27	,717	,4519	,679	,717	,4519	,681
M28	,628	,4847	,356	,628	,4847	,355
M29	,772	,4206	,568	,772	,4206	,587

M30	,611	,4889	,520	,611	,4889	,521
M31	,611	,4889	,419	,611	,4889	,419
M32	,794	,4052	,664	,794	,4052	,675
M33	,639	,4817	,410	,639	,4817	,411
M34	,522	,5009	,277	,522	,5009	,299
M35	,167	,3737	-,040			
M36	,439	,4976	,097			
M37	,478	,5009	,373	,478	,5009	,367
M38	,389	,4889	,362	,389	,4889	,355
M39	,311	,4642	,279	,311	,4642	,286
M40	,756	,4310	,693	,756	,4310	,706
M41	,556	,4983	,446	,556	,4983	,462
M42	,794	,4052	,685	,794	,4052	,686
M43	,722	,4492	,441	,722	,4492	,449
M44	,756	,4310	,573	,756	,4310	,575
M45	,306	,4619	,187			
M46	,461	,4999	,277	,461	,4999	,294
M47	,494	,5014	,403	,494	,5014	,384
M48	,783	,4131	,748	,783	,4131	,753
M49	,322	,4686	,283	,322	,4686	,312
M50	,694	,4619	,591	,694	,4619	,606

Tablo 20: Başarı Testi Betimsel İstatistikleri

Deneme Formu	Gerçek Test
Madde Sayısı: 50	Madde Sayısı: 40
Alpha: 0.905	Alpha: 0.918
Ort: 0.561	Ort: 0.614
Min: 0.156 Max: 0.856	Min: 0.300 Max: 0.856
Chi-square: 38.650 P: 0.00	Chi-square: 30.460 P: 0.00

Tablo 21: Ölçekten elde edilen puanların başarı göstergesi olarak yorumlanmasına yönelik beşlik sisteme göre standart puandan dönüştürülen kriterler tablosu

Test Ort: 24 (24,472)		Sx: 8 (8,48)			
Z Puanları	$x < -1,5$	$-1,5Z < x > -0,5Z$	$-0,5Z > x < +0,5Z$	$0,5Z > x < +1,5Z$	$+1,5Z > x$
Test Puan Aralıkları	10 ve alt	11-19	20 - 28	29-36	37 ve üst
Başarı Düzeyi	Çok Yetersiz	Yetersiz	Orta	Yeterli	Çok Yeterli

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi (Görüşme Formları)

Bu bölümde, OSB’li Öğrencilerde Problem Davranış Programı Hazırlamada Öğretmen Yeterliği Belirleme Formu ve OSB’li Olan Öğrencilerde Problem Davranış ile Baş Etmede Öğretmen Uygulama Çalışmaları Değerlendirme Formu hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.2.1. OSB’li Öğrencilerde Problem Davranış Programı Hazırlamada Öğretmen Yeterliği Belirleme Formu

Form otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmayı hedefleyen eğitim programının değerlendirme formu olarak hazırlanmıştır. Programı aşağıda sunulmuş olan değerlendirme yönergesi altında bulunan 12 Bölümden ve 33 Madde dizisinden oluşmaktadır. Puanlaması 0 (sıfır) ila 10 arasındadır. Değerlendirme için 10’lu puan anahtarının altındaki ilgili kutucuğa X işaretleyerek puanlanması sağlanır. Elde edilen toplam puan puanlanan madde sayısına bölünerek ortalama puan elde edilmiş olacaktır. Bu form hazırlanan programın uygulanmasından önce ve sonra olmak üzere iki defa kullanılmıştır. Ayrıca Kodlayıcılar Arasında Güvenirlilik hesaplaması için;

$$KAG = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100 \quad (\%)$$

formülü kullanılacaktır. Ön uygulama ve uygulamadan sonra elde edilen puanlarla Kodlayıcılar Arası Güvenirlilik (KAG) hesaplamasından çıkan sonuç aşağıdaki tabloya işlenmiştir.

Değerlendirme Sonuç		
Ön-Test	Aldığı Ortalama Puan:	KAG:
Son-Test	Aldığı Ortalama Puan:	KAG:

OSB’li öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmayı hedefleyen eğitim programının değerlendirme formu gözlem boyutu; öğrenci davranış/ları gözlem kayıt formu oluşturulmuş, anektod kayıt rapor metni ABC betimsel analiz raporuna dönüştürülme adımlarını kapsamaktadır.

Program hazırlama boyutunda; davranış değiştirme programının hazırlanma gerekçesi belirtilmiş, azaltılmak istenen davranış/lar betimlenmiş olup olmamasını içermiştir. Hedef davranış belirleme boyutunda; olası hedef davranış belirtilmiş, olası

hedef davranış tanımı yapılmış, olası hedef davranışın sıklığının ne oranda olduğu belirtilmiş, problem davranışı azaltmaya dönük amaç yazılmış, hedef davranış/ları belirleme formu doldurulmuş, hedef davranış/ları belirleme formu soru yönergesine verilen cevapların gerekçeli açıklamaları yazılmış mı ve hedef davranış/lar/ın toplumsal önemini değerlendirme formu puanlanmış olması adımlarından oluşmaktadır.

Davranış ölçümü ve veri kayıt tekniği; hedef davranış/lar/ın kayıt tekniği belirtilmiş, hedef davranış/lar/ın veri kayıt tekniğinin seçilme nedeni açıklanmış, hedef davranış/lar/ın kayıt tekniğinin uygulama(süreçleri) esasları belirtilmiş, hedef davranış/lar/ın kayıt tekniğine uygun veri toplama formu hazırlanmış, veri toplama grafiği tasarlanmış olmayı kapsamıştır. Davranış değiştirme programının uygulanması boyutunda; öğrencinin genel davranış özellikleri belirtilmiş, öğrencide azaltılmak istenen davranış belirtilmiş, problem davranışın nedeni açıklanmıştır.

3.3.2.2. OSB’li Olan Öğrencilerde Problem Davranış ile Baş Etmede Öğretmen Uygulama Değerlendirme Formu

Bu form Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmayı Hedefleyen Eğitim Programının genel özellikleri ile ilgili bir yönerge şeklinde sunulmuş Davranış Değiştirme Programının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu form 15 madde dizisinden oluşmaktadır. Değerlendirmecinin reytingi 0 (sıfır) ile 10 arasındadır. Değerlendirme için 10’lu puan anahtarının altındaki ilgili kutucuğa **X** işaretleyerek puanlanması sağlanır. Elde edilen Toplam Puan, Puanlanan Madde Sayısına bölünerek Ortalama Puan elde edilmiş olunur. Bu Form Programın Ön-Testi ve Son-Testi değerlendirmek üzere kullanılacaktır. Ayrıca Kodlayıcılar Arasında Güvenirlik hesaplaması için

$$KAG = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100 \quad (\%)$$

kullanılacaktır. Ön-Test ve Son-Testten elde edilen puanlarla KAG hesaplamasından çıkan sonuçlar aşağıdaki tabloya yazılacaktır.

Değerlendirme Sonuç		
Ön-Test	Aldığı Ortalama Puan:	KAG:
Son-Test	Aldığı Ortalama Puan:	KAG:

3.3.2.3. Veri Toplama Süreci

İhtiyaç analizi için, bu araştırmada, ebeveynlerin görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, ebeveynlere yöneltilen görüşme soruları, araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taraması sonucunda ulaşılan ilgili araştırmalar (Hebert ve Koulouglioti, 2010; Shaked ve arkadaşları, 2006; Skinner ve arkadaşları, 2001; Thomas, 2012) ve otizmlili çocuklar ile uygulamacı olarak çalışan araştırmacıların görüşleri doğrultusunda belirlenerek, yarı yapılandırılmış üç açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular, açıklık, anlaşılabilirlik, incelenecek konuyu kapsama ve öğretmenlerin düzeylerine uygunluğu açılarından değerlendirilmesi amacıyla, dört alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Katılımcı seçim ölçütlerine uyan ayrı ayrı dört öğretmen ile pilot çalışma niteliğinde birer oturum ön görüşme gerçekleştirildikten sonra alan uzmanlarının incelemeleri ve ön görüşme çalışmasının sonuçlarına bağlı olarak sorular öğretmenlerin doğru anlayabileceği düzeyde basitleştirilmiş ve somutlaştırılmıştır. Görüşme sorularına son şekli verildikten sonra incelemelerin sonucunda oluşturulan görüşme formu üç soruyu kapsamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi bölümünde araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri analizi araçlarına ve bu araçların nasıl kullanıldığına değinilmiştir.

3.4.1. Nitel Veriler İçin Betimsel ve İçerik Analizi

Araştırmanın ihtiyaç analizine yönelik boyutunda, Araştırmacının öğretmenler ile yürüttüğü yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yazılı dökümleri, görüşmelerin elde edildiği ses/video kayıtları (toplam ses/video kayıt süresi 14,5 saattir = 870 dakikadır.) Üzerlerinde düzeltme yapılmadan, öğretmenler tarafından ifade edilenler duyulduğu şekliyle yazıya dökülerek oluşturulmuştur. Dökümlerin oluşturulması sonrasında toplam Word haliyle 116 sayfa nitel veri elde edilmiştir. Yazılı dökümlerin, tekrarlı okuma yapılması ve notlar alınması ile katılımcı görüşlerini yansıtan ön temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı, öğretmenler ile yapılan görüşmeleri birbirlerinden

bağımsız olarak değerlendirerek temaların uygunluğunu incelemiştir. Veri analizi süreci boyunca, oluşturulan temalar üzerinden, verilerin betimsel analizler ile yürütülmüştür. Betimsel analizler, araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Veri analizi boyunca araştırma grubunda bulunan araştırmacılar ile görüş alış verişi sonucunda elde edilen görüş birliği ile güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; formlarda yer alan sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca iç geçerliği sağlamaya yönelik, katılımcıların % 25'ine (3 öğretmen), verilerin analizinden sonra, ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar gösterilerek, katılımcı teyidi sağlanmıştır. Bu araştırma içerisinde öğretmenlerin görüş bildirdiği cümlelerden örnekler sunularak yani "doğrudan alıntılar" yapılarak araştırmanın aktarılabilirliği (dış geçerliği) sağlanmıştır. İç geçerliği sağlamak için, bir uzmandan tutarlık incelemesi yapması istenmiştir. İnceleme sonucunda analiz yaklaşımları ve ulaşılan sonuçlarla veriler arasında kurulan ilişkilerin tutarlı olduğu saptanmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise, araştırmada elde edilen ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, alan uzmanına onayının alınması bakımından incelemesi için sunulmuş ve alan uzmanının onayı alınmıştır.

İçerik analizi; katılımcıların açık uçlu veya etkinlik yoluyla ortaya çıkardığı verilerin, bilimsel dayanağa göre, içerik kategorilerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik ve tekrar edilebilen bir yöntemdir (Stemler, 2001). İçerik analizi bu araştırmada, deneysel tabanlı araştırma için, süreç içerisindeki durumları açımlayıcı olan nicel veri analiz sonuçlarını yorumlamada yardımcı ve doküman üzerinde nihai amaçlar ve bu amaçların ortaya çıkardığı sonuçlar üzerinde çıkarsama yapmayı ve çalışmanın sonuçlarını tahmin edebilmeyi hedefleyen bir yöntem olarak tercih edilmiştir. İçerik analizi, bu çalışmada örnek etkinlik ve senaryo temelli verilerin sadeleştirilmesi yoluyla olduğu gibi araştırmacılara büyük hacimde verilerin sistematik bir yolla elenerek sadeleştirilmesine ve anlamlı bir bütün oluşturulmasına olanak sağlamıştır. Krippendorff (2004)'a göre her içerik analizinde şu altı soruya cevap aranmıştır: 1. Hangi verilerin analizi yapılacak? 2. Veriler nasıl tanımlanmış? 3. Verilerin toplandığı grup nedir? 4. Verilerin analizinin yapılacağı bağlam nedir? 5. Analizin sınırları nedir? 6. Çıkarımların hedefi nedir? (Kaya ve Usluel, 2011). Tüm bu altı sorunun cevabını bulgular başlığında yer alan öğretmen yeterlikleri ve öğretim planlarının incelenmesi alt başlıklarında bulabilirsiniz.

3.4.2. Nicel Veriler için Mann-Whitney U ve Wilcoxon Tek Örneklem Testleri

Bu çalışmada örneklem küçüklüğü gerekse homojenlik testleri sonucunda Non-parametrik olduğu belirlenen verilerin analizinde ilk olarak deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testine alternatif olan Mann-Whitney U testi, non-parametrik testi kullanılmıştır. Bu test, benzer popülasyondan gelen iki bağımsız grup arasında ortalama farkına bakmak ve gruplar arasında fark ya da eşitliği belirlemek için kullanılır. Mann-Whitney U testi genellikle bağımlı değişken sıralı olduğunda ya da t-test için gerekli varsayımların sağlanmadığı durumlarda kullanılır.

Mann-Whitney Testinin uygulanmasında test non-parametrik bir test olduğu için, elde edilen skorların dağılımıyla ilgili herhangi bir varsayım gerekli değildir, ancak unutulmamalıdır ki, eğer parametrik bir test kullanılabiliriyorsa öncelikli olarak bu tercih edilmelidir böylece testin gücü düşürülmemiş olur. Bu test için birkaç gerekli ön-şart (varsayım) aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- 1) Bağımsız değişkenin kategorik olması (örneğin, erkek ve kadın gibi)
- 2) Bağımlı değişkenin sürekli ya da sıralı olması (örneğin, programlama başarı puanı, tutum puanı, ya da programlamaya karşı öz-yeterlilik düzeyi)
- 3) Popülasyondan seçilen örneklemin random (rastgele) olması
- 4) Gruplardan elde edilen skorların normal dağılım göstermemesi. (Örneğin, kadın ve erkek grubu için skorların dağılımları normal olmamalıdır).

Wilcoxon testi, bağımlı örneklem t-testinin non parametrik testlerde eşdeğeri olarak kullanılmaktadır. Bağımlı örneklem t testi, tekrarlanan iki ölçümün ortalamaları farkının sıfır olup olmadığını analiz eder, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi normallik tanımına giren verilerin analizinde kullanılır. Wilcoxon testinde ise sıralama veya kademeli veri kullanır ve nonparametrik şartlarına göre hareket edilir. Bu nedenle, normal dağılım sağlanmadığından bağımlı gruplarda t-testine bir alternatif olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

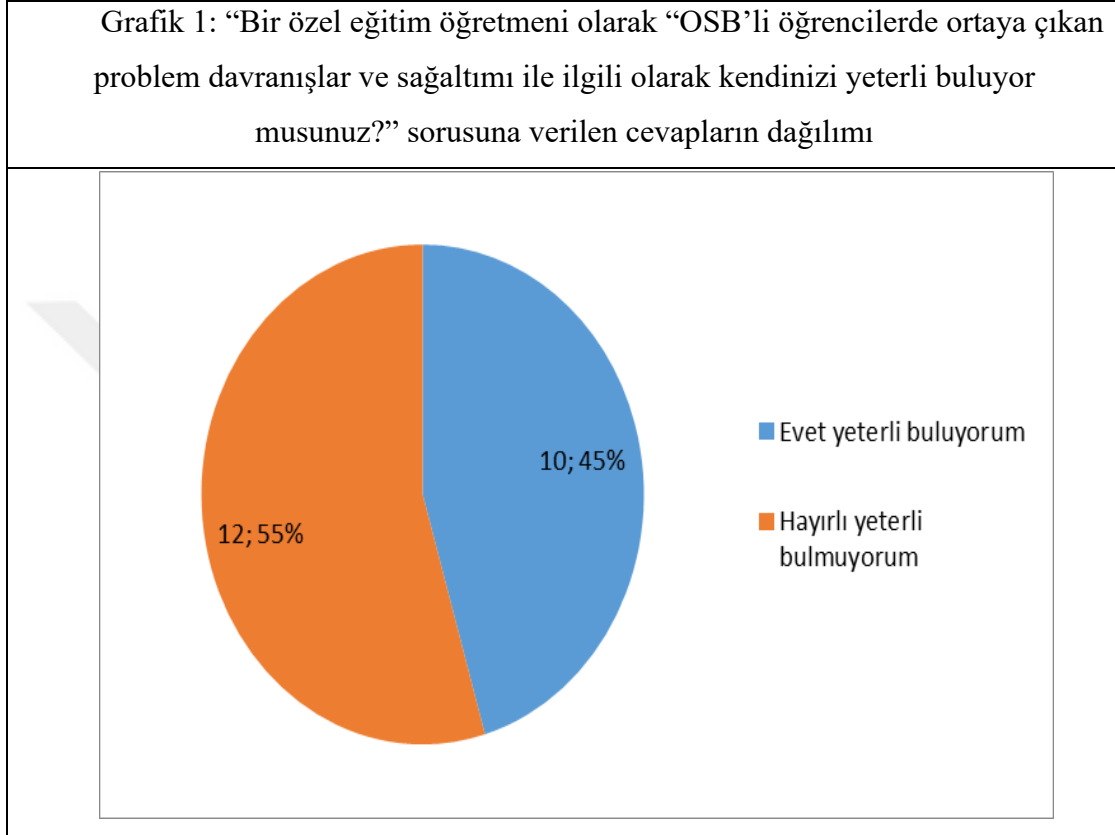
4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada belirtilen amaca ilişkin olarak sorulan sorulara ait bulgulara yer verilmiştir.

- 1) OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek Öğretmen Eğitimi Programının ihtiyaçları nelerdir? sorusuna ilişkin bulgularına yer verilmiştir.
- 2) OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-test puanları arasında fark var mıdır? sorusuna ilişkin olarak bulgularına yer verilmiştir.
- 3) OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu son-test puanları arasında fark var mıdır? sorusuna ilişkin olarak bulgularına yer verilmiştir.
- 4) OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır? sorusuna ilişkin olarak bulgularına yer verilmiştir.
- 5) OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geleneksel hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark var mıdır? sorusuna ilişkin olarak bulgularına yer verilmiştir.
- 6) OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programları nasıldır? sorusuna ilişkin olarak bulgularına yer verilmiştir.
- 7) OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin program hazırlama yeterlikleri nasıldır? sorusuna ilişkin olarak bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Amacının Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna “OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek Öğretmen Eğitimi Programının ihtiyaçları nelerdir?” yönelik olan bulgular Grafik/Şekil 1’den Grafik/Şekil 18’e kadar olan bölümde 16 soru başlığında ortaya konmaya çalışılmıştır.



Yukarıdaki grafikteki verilerin dağılımlarına göre “Bir özel eğitim öğretmeni olarak “OSB’li öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışlar ve sağaltımı ile ilgili olarak kendinizi yeterli buluyor musunuz?” araştırmanın temel sorusu katılımcılara sorulduğunda; 22 katılımcıdan 10 (%45) katılımcı “evet yeterli buluyorum” diye cevap verirken, 12 (%55) katılımcı “hayır yeterli bulmuyorum” şeklinde cevap vermiştir.

Soru 1: Bir özel eğitim öğretmeni olarak, “problem davranışlar ile ilgili temel bilgileriniz konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmadığınızla ilgili görüşleriniz nelerdir?”

İhtiyaç analiz çalışmasının bu sorusunda grafiksel analiz verileri, açıklanırken iki bölümde ele alınmıştır. Bunlar Soru 1’ e göre görüşlerinde “yeterli bilgiye sahip

olduğu ve bu bilginin kaynağını belirtme” ile ilgili cevaplayanlar ile “yeterli bilgiye sahip olmadığı ve neden kaynaklandığı” ile ilgili cevaplayanlar şeklinde aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Grafik 2: Soru 1’e “yeterli bilgiye sahip olduğu” ile ilgili cevaplayanların kelime kodları ve dağılım grafiği.



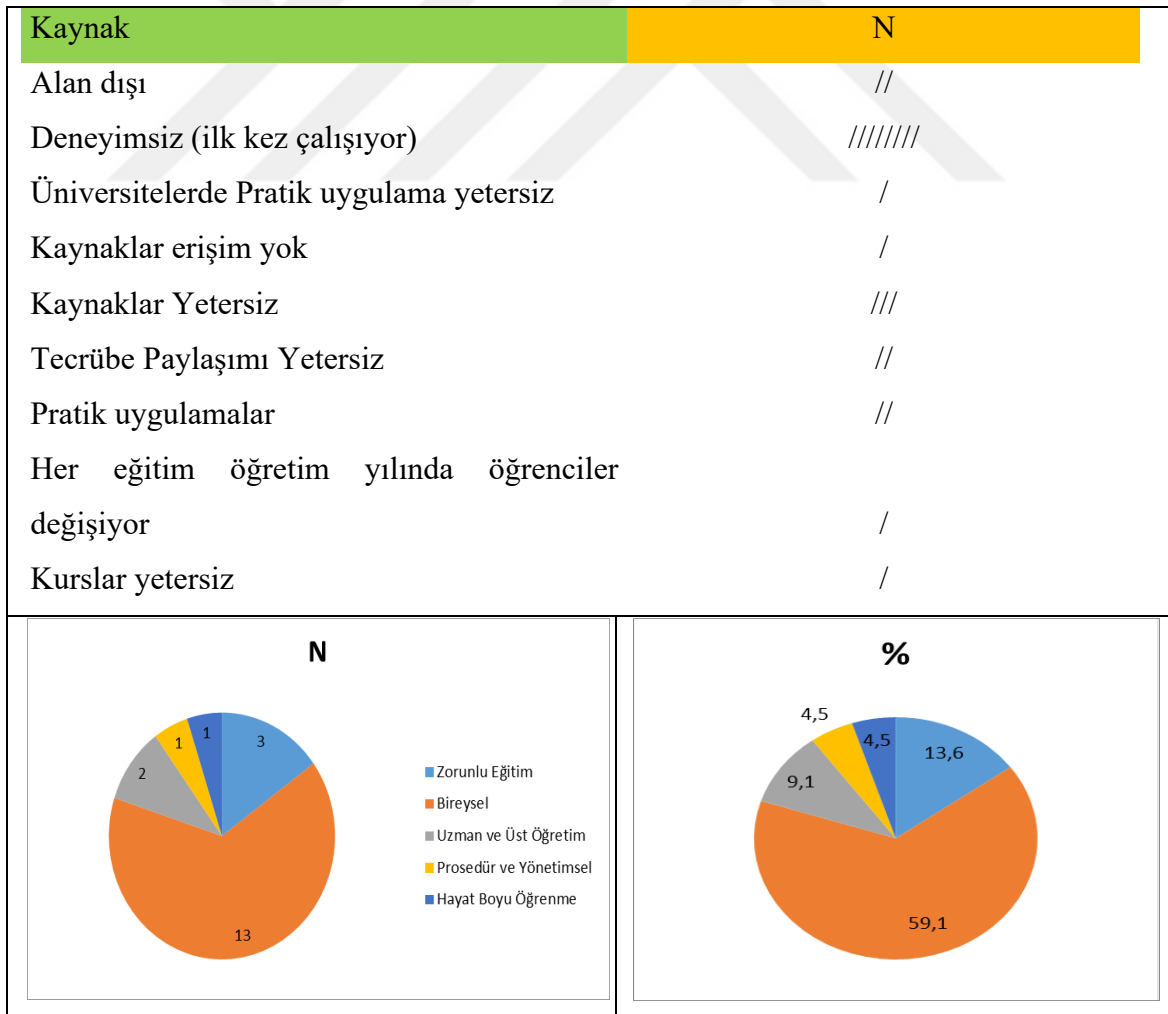
Yukarıdaki grafik incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Grafik 2'nin ilk bölümünde; katılımcının (N=22) “problem davranışlar ile ilgili temel bilgileriniz konusunda yeterli bilgiye sahip olma ve bu bilgilerin kaynağı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna cevap verirken en çok tekrarlayan ve temaları oluşturmada kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kelimeler (kodlar) frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak gösterilmektedir.

Grafikten de anlaşılacağı gibi kitaplar ve kurslardan bilgi edinilmesinin yanı sıra paylaşımcı olmanın önemine de değinilmiştir.

Grafik 2'nin ikinci bölümün ise; katılımcının (N=22) “problem davranışlar ile ilgili temel bilgileriniz konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunuzla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar kelime kodları temalara dönüştürüldüğünde 8 (%36,4) katılımcının cevapları “Bireysel Çabalar” teması kapsamında toplanmıştır. Dört (%18,2) katılımcının cevapları ise “Uzman ve Üst Öğretimden edinilme” şeklindeki temanın, 4 (%18,2) katılımcının cevapları ise “Hayat Boyu Öğrenme” temasının kapsamında değerlendirilmiştir. Üç (%13,6) katılımcının cevapları doğrultusunda bilgilerini edindikleri kaynağı “Zorunlu Eğitim-Örgün Eğitim” şeklinde bir temanın ortaya çıktığı, 3 (%13,6) katılımcının cevapları ile de “Teknoloji ve Araştırma” şeklinde bir temanın ortaya çıktığı görülmektedir.

Grafik 3: Soru 1'e “yeterli bilgiye sahip olmadığı” ile ilgili cevaplayanların kelime kodları ve dağılım grafiği.



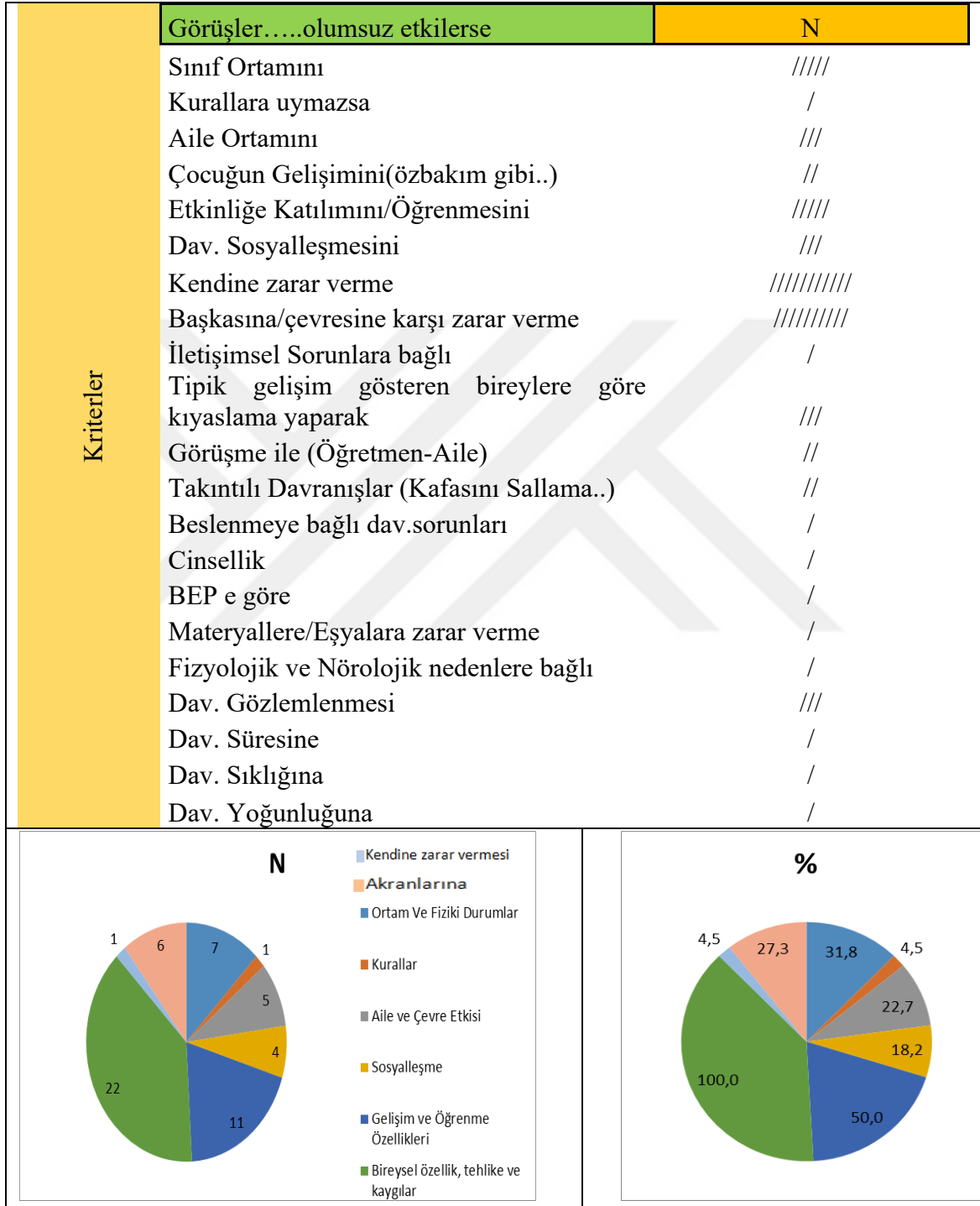
Soru 1'in devamı olan yukarıdaki grafik 3 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 3'ün birinci bölümünde; katılımcının (N=22) "problem davranışlar ile ilgili temel bilgileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar, temalar oluşturulurken en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar Word Cloud (kelime bulutu) programı ile frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. Bu temalardan alan dışı olmasına bağlı olarak deneyimsiz ve yetersiz olduğuna değinilmiştir.

Grafiğin ikinci bölümünde ise; katılımcıya (N=22) "problem davranışlar ile ilgili temel bilgileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığıyla ilgili görüşleri nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar kelime kodu temalara dönüştürüldüğünde 13 (%59,1) katılımcının cevapları "Bireysel Çaba Eksikliği" teması başlığı altında değerlendirilmiştir. Üç (%13,6) katılımcının cevapları "Hayat Boyu Öğrenme" teması kapsamında toplanmıştır. İki (%9,1) katılımcının vermiş olduğu "Uzman ve Üst Öğretim" temanın kapsamında belirtilmiştir. Bir (%4,5) katılımcının cevapları "Zorunlu Eğitim-Örgün Eğitim" şeklindeki temanın ve 1 (%4,5) katılımcının cevapları ise "Prosedür ve Yönetimsel" temasının kapsamında değerlendirilmiştir.

Soru 2: Öğrenci gözlemlerinizde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 4: Soru 2 ile ilgili cevaplayanların kelime kodu ve dağılım grafiği.



Yukarıdaki Grafik 4'te Soru 2'ye göre grafik tablosunda cevaplar analiz edilirken iki aşamada açıklanmıştır. Bu bölümler; Grafiğin birinci bölümünde kelime kodu, ikinci bölümde katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre tema başlıklarının

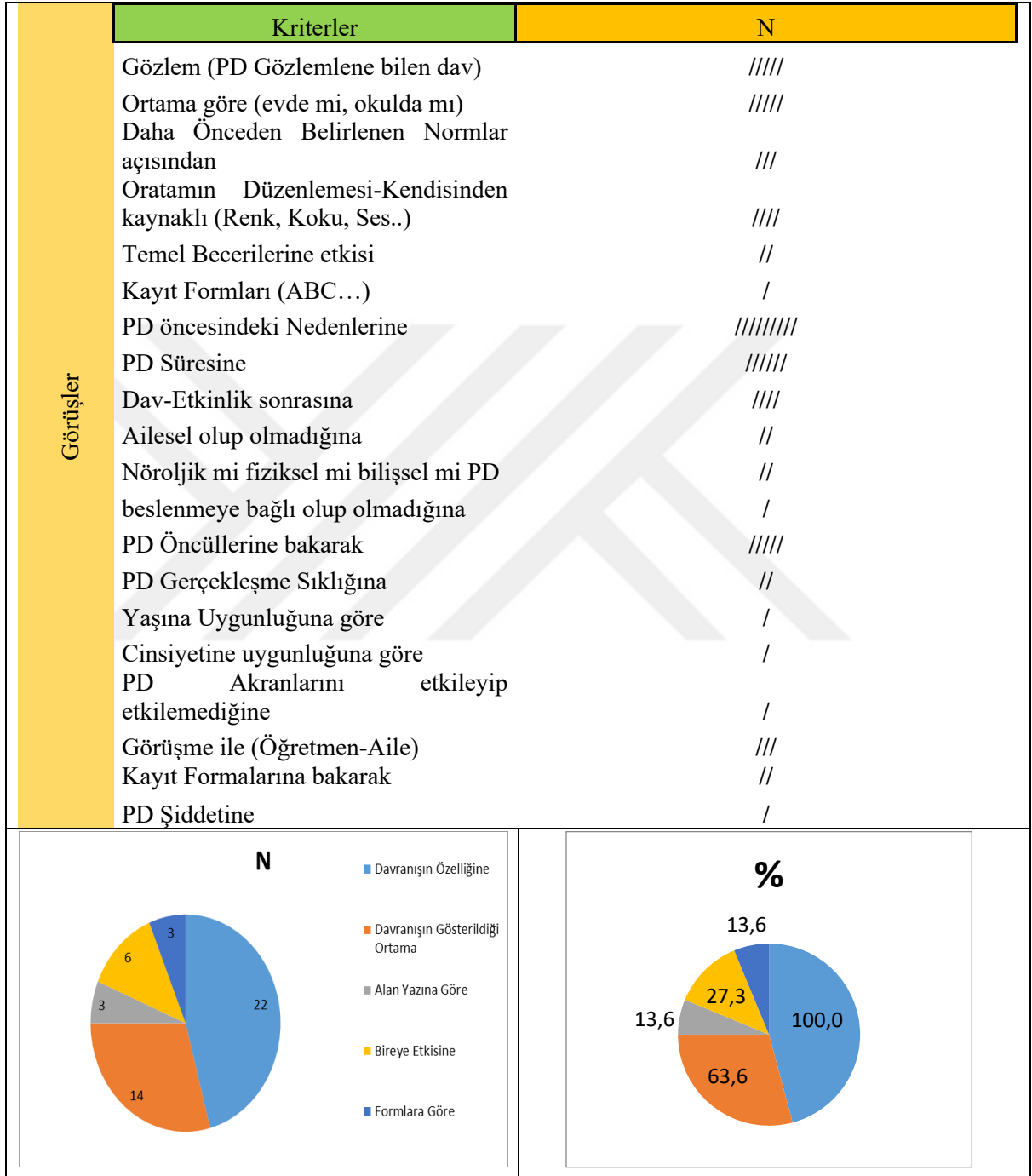
frekans dağılımları ve yüzdelik oranlarına göre dağılımının olduğu bölümlerden oluşmaktadır. Araştırmanın bu sorusunda grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 4'ün birinci bölümünde; katılımcının (N=22) “Öğrenci gözlemlerinizde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kelimeler (kodlar) frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. Başkasına ve kendisine zarar vermenin yanı sıra etkinliğe katılımın önemine değinilmiştir.

Grafik 4'ün ikinci bölümünde ise; katılımcının (N=22) “Öğrenci gözlemlerinizde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar kelime kodu temaları oluşturulduğunda 22 (%100) katılımcının cevapları ile “bireysel özellik, tehlike ve kaygılar” temasının, 11 (%50) katılımcının cevapları “gelişim ve öğrenme özellikleri” temasının kapsamında toplanmıştır. Yedi (%31,8) katılımcının belirtmiş olduğu “ortam ve fiziki durumlar” temanın ortaya çıktığı, 6 (%27,3) katılımcının cevapları ile “akranlarına bakarak”, 5 (%22,7) katılımcının cevapları doğrultusunda “aile ve çevre etkisi” temalı başlıkta oluşturulmuştur. Dört (%18,2) katılımcının “sosyalleşmeye bağlı özellikler” olarak tema belirlenmiştir. Bir (%4,5) katılımcının cevapları “Kurallar” şeklindeki temanın ve 1 (%4,5) katılımcının cevapları ise ‘kendine zarar vermesi’ temasının kapsamında değerlendirildiği görülmektedir.

Soru 3: Problem davranışların sebeplerini belirlerken nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 5: Soru 3'e Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği.



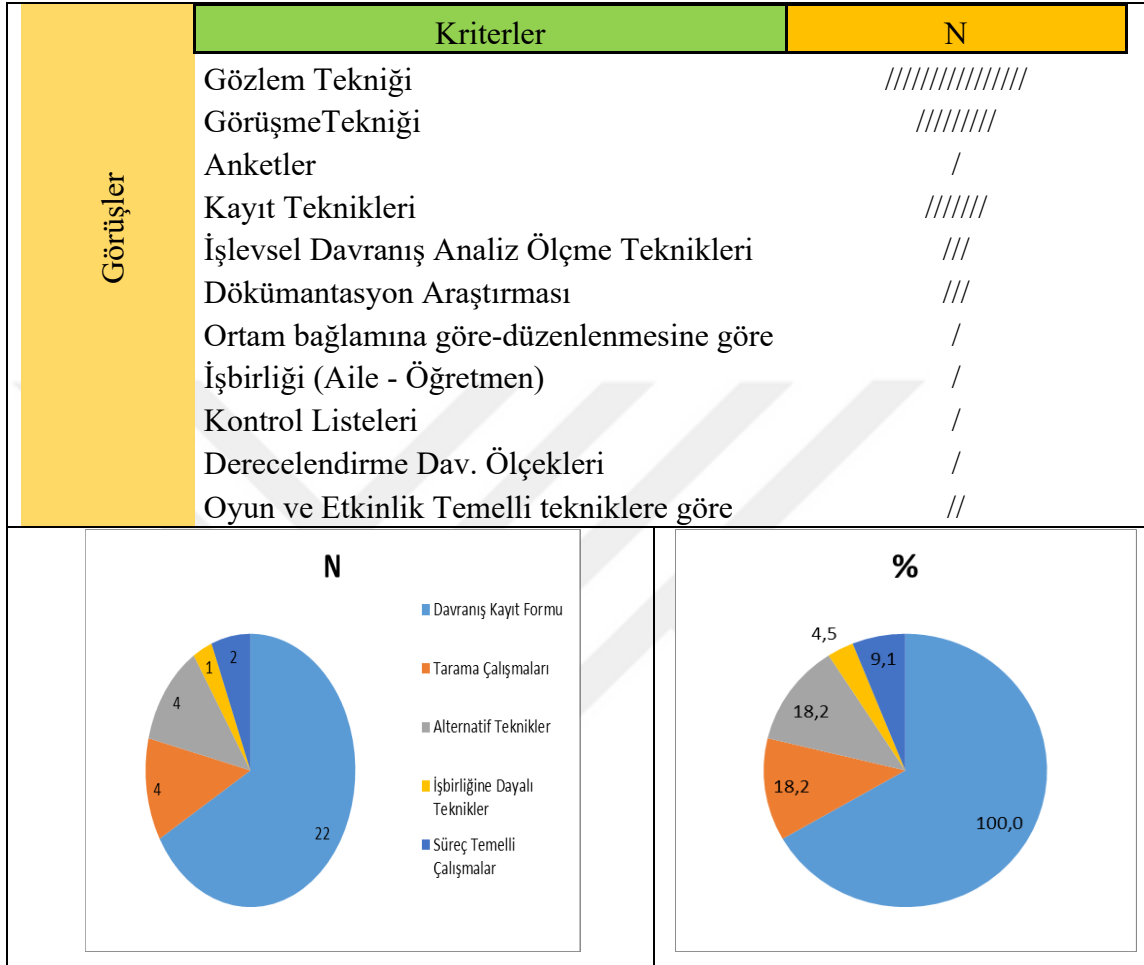
Yukarıdaki grafik 5 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 5'in ilk bölümünde; katılımcının (N=22) "Problem davranışların sebeplerini belirlerken nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna cevap verirken en çok tekrarlayan ve temaları oluşturmada kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kelimeler(kodlar) frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak gösterilmiştir. "Öncüller, süre, gözlem, korku ve koku" en çok tekrarlayan içerik kodlarına değinilmiştir.

Grafik 5'in ikinci bölümünde ise; katılımcının (N=22) "problem davranışların sebeplerini belirlerken nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar kelimeler (kodlar) temalara dönüştürüldüğünde 22 (%100) katılımcının tamamının cevapları "davranışın özelliğine" teması başlığında belirtilmiştir. Ondört (%66,6) katılımcının cevapları ile "davranışın gösterildiği ortama" şeklindeki temanın oluşturulduğu görülmektedir. Altı (%27,3) katılımcının cevapları "bireye etkisine" tema ile değerlendirilmiştir. Üç (%13,6) katılımcının cevabı ile "alan yazına göre" ve 3 (%13,6) katılımcının cevapları ise "formlara göre" temaların ortaya çıktığı görülmektedir.

Soru 4: Problem davranışların sebeplerini belirlerken hangi uygulama ve etkinliklerden yararlanması gerektiği konusunda görüşleriniz nelerdir?

Grafik 6: Soru 4'ü Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği



Yukarıdaki grafik 6 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

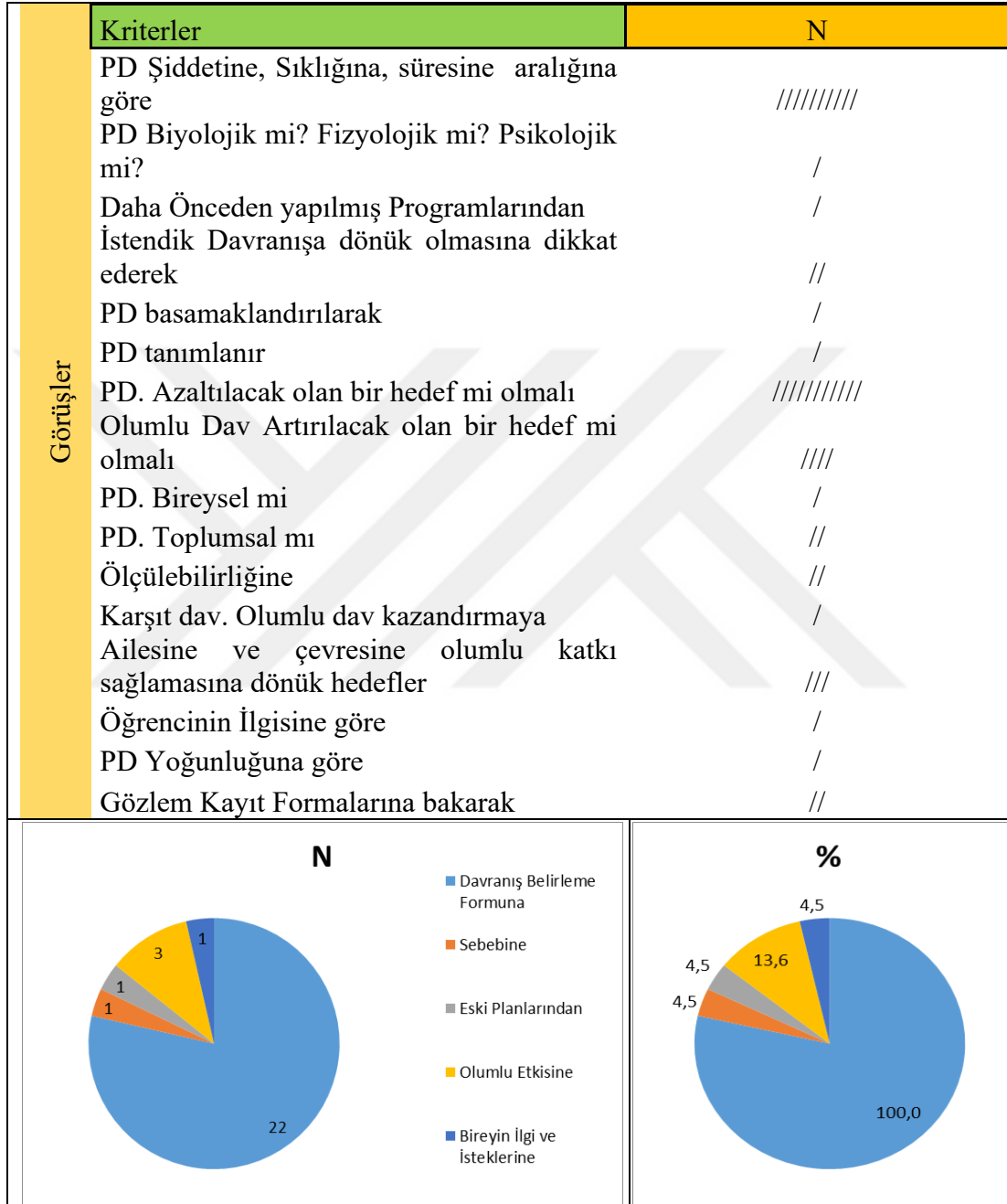
Grafik 6'nın birinci bölümünde; Katılımcının (N=22) "Problem davranışların sebeplerini belirlerken hangi uygulama ve etkinliklerden yararlanması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" vermiş olduğu cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kodlar belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. İşlevsel davranış analizi, oyun temelli, gözlem, kayıt teknikleri en çok tekrarlayan kodlardır.

Grafik 6'nın ikinci bölümünde; katılımcının (N=22) "Problem davranışların sebeplerini belirlerken hangi uygulama ve etkinliklerden yararlanılması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" cevaplayanların tamamı 22 (%100)'si "davranış kayıt formuna göre" şeklinde temanın oluşturulduğu görülmektedir. Dört (%18,2) katılımcının cevapları açısından "tarama çalışmalarına göre" temanın, 4 (%18,2) katılımcının cevapları ile "alternatif teknikler" temanın kapsamında değerlendirilmiştir. İki (%9,1) katılımcının cevapları ile "süreç temelli çalışmalar" şeklindeki başlıklı tema oluşturulmuştur. Bir (%4,5) katılımcının cevabı ise "işbirliğine dayalı teknikler" şeklinde bir temanın oluşturulduğu görülmektedir.



Soru 5: Davranış değiştirme programı oluştururken, kazanım (hedef) belirlemede hangi adımları izlersiniz. Bu soruya ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Grafik 7: Soru 5'i cevaplayanların kelime kodları ve dağılım grafiği.



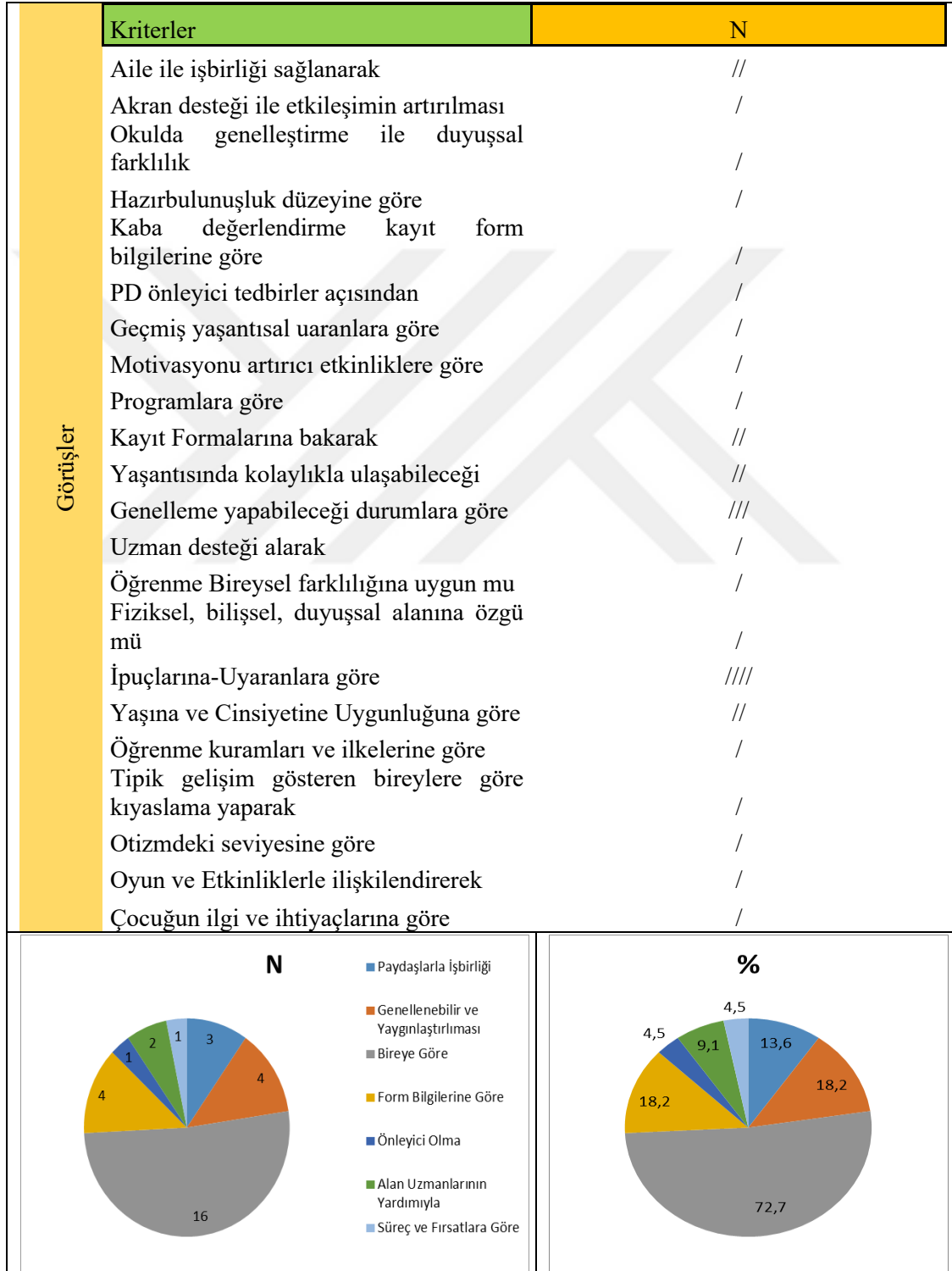
Yukarıdaki grafik 7 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 7'nin birinci bölümünde; katılımcının (N=22) tamamına “Davranış değiştirme programı oluştururken, kazanım (hedef) belirlemede hangi adımları izlersiniz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kelimeler (kodlar) frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. Davranışı azaltma, şiddeti, süresi, olumlu katkı sağlama kelimelerin (kodların) öne çıktığı görülmektedir.

Grafik 7'nin ikinci bölümünde ise; katılımcının (N=22) “Davranış değiştirme programı oluştururken, kazanım (hedef) belirlemede hangi adımları izlersiniz?” sorusuna verilen cevaplar kelime (kod) frekans sayılarına bakılarak tema başlıklarına dönüştürülürken 22 (%100) katılımcının cevapları “davranış belirleme formuna göre” temanın kapsamında toplanmıştır. Üç (%13,6) katılımcının vermiş olduğu cevaplara göre “olumlu etkisine” şeklindeki bir temanın oluşturulduğu görülmektedir. Bir (%4,5) katılımcının cevabı “bireyin ilgi ve isteklerine göre” temanın, 1 (%4,5) katılımcının cevabı ile “eski planlarından” şeklindeki temanın ve 1 (%4,5) katılımcının cevabı “sebebine” şeklinde bir temanın oluşturulduğu vurgulanmıştır.

Soru 6: Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanıma uygun içerik ve renme yaşantılarının oluşturulmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 8: Soru 6'yı Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiki.



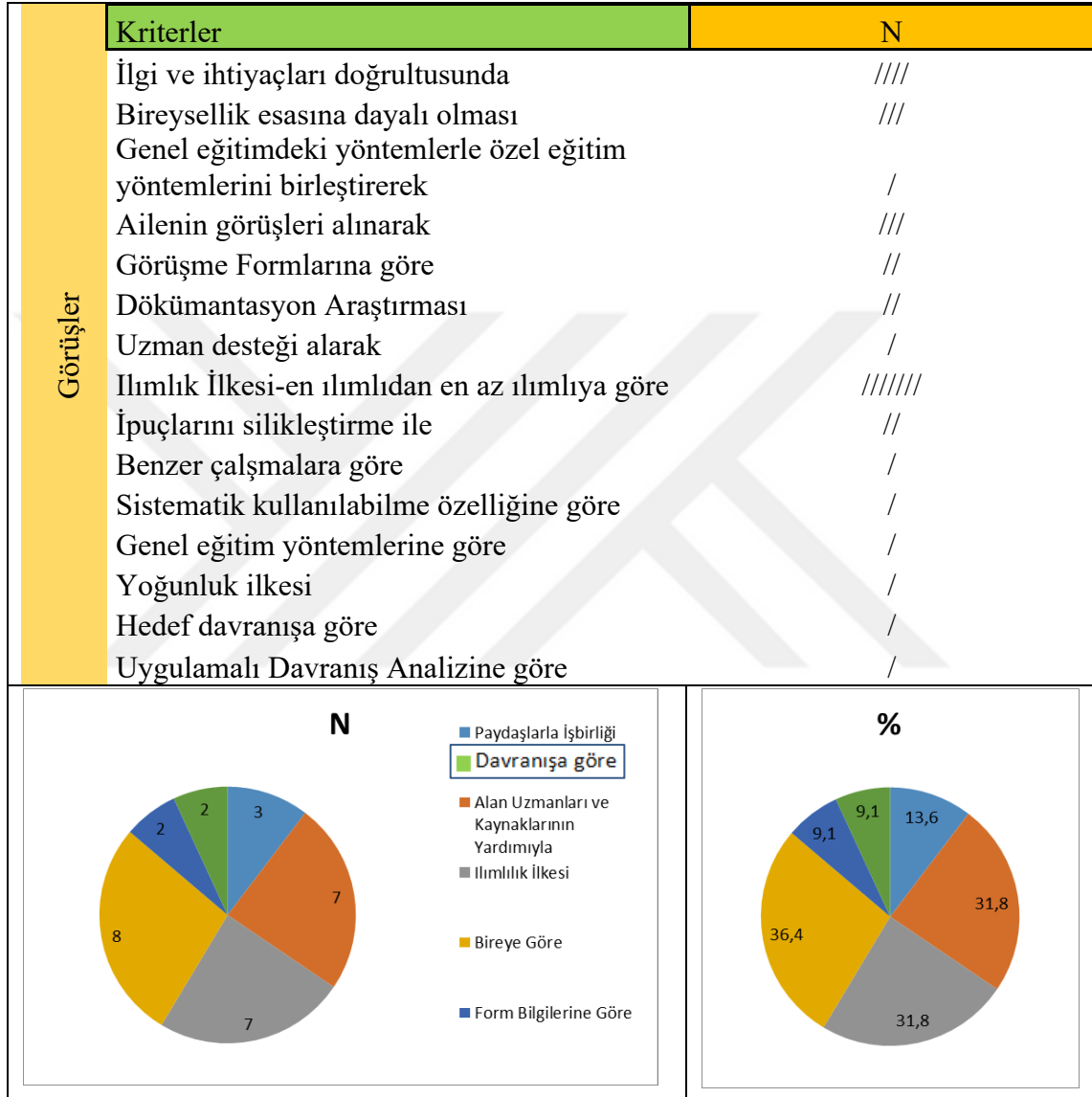
Yukarıdaki Grafik 8’de Soru 6’ya göre grafik tablosunda cevaplar analiz edilirken iki aşamada açıklanmıştır. Bu bölümler; Grafiğin birinci bölümünde kelime (kod), ikinci bölümde katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre tema başlıklarının frekans dağılımı ve yüzdelik oranlarına göre dağılımının olduğu bölümlerden oluşmaktadır. Bu bölümler;

Grafik 8’ de birinci bölümünde; araştırmada yer alan katılımcılara (N=22) “Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanıma uygun içerik ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kelime (kod) frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. “İpuçlarına göre, uyarılara, işbirliğine ve genelleme” şeklindeki temalar içinde en çok tekrarlanan kodlardır.

Grafik 8’ de üçüncü bölümünde; Verilerin frekans ve yüzdelik dağılıma ilişkin grafik incelendiğinde (N=22) katılımcıya “Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanıma uygun içerik ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Buna göre, 16 (%72,7) katılımcının cevapları ile “bireye göre” temanın oluşturulduğu görülmektedir. 4 (%18,2) katılımcının cevapları “genellenebilir ve yaygınlaştırılmasına göre” temanın oluşturulduğu yine 4 (%18,2) katılımcının cevapları ile “Form bilgilerine göre” temasının kapsamında değerlendirilmiştir. Üç (%13,6) katılımcının cevapları “paydaşlarla işbirliğine göre” şeklinde bir temanın vurgulandığı görülmektedir. 2 (%9,1) katılımcının cevapları ile “alan uzmanlarının yardımıyla” temanın oluşturulduğu, 1 (%4,5) katılımcının cevabı “süreç ve fırsatlara göre” temanın ve 1 (%4,5) katılımcının vermiş olduğu cevabı ise “önleyici olma özelliğine göre” başlıklı temanın kapsamı içinde oluşturulmuştur.

Soru 7: Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanım, içerik ve öğrenme yaşantılarına uygun yöntem teknik belirleme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 9: Soru 7’yi Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafığı



Yukarıdaki grafik 9 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

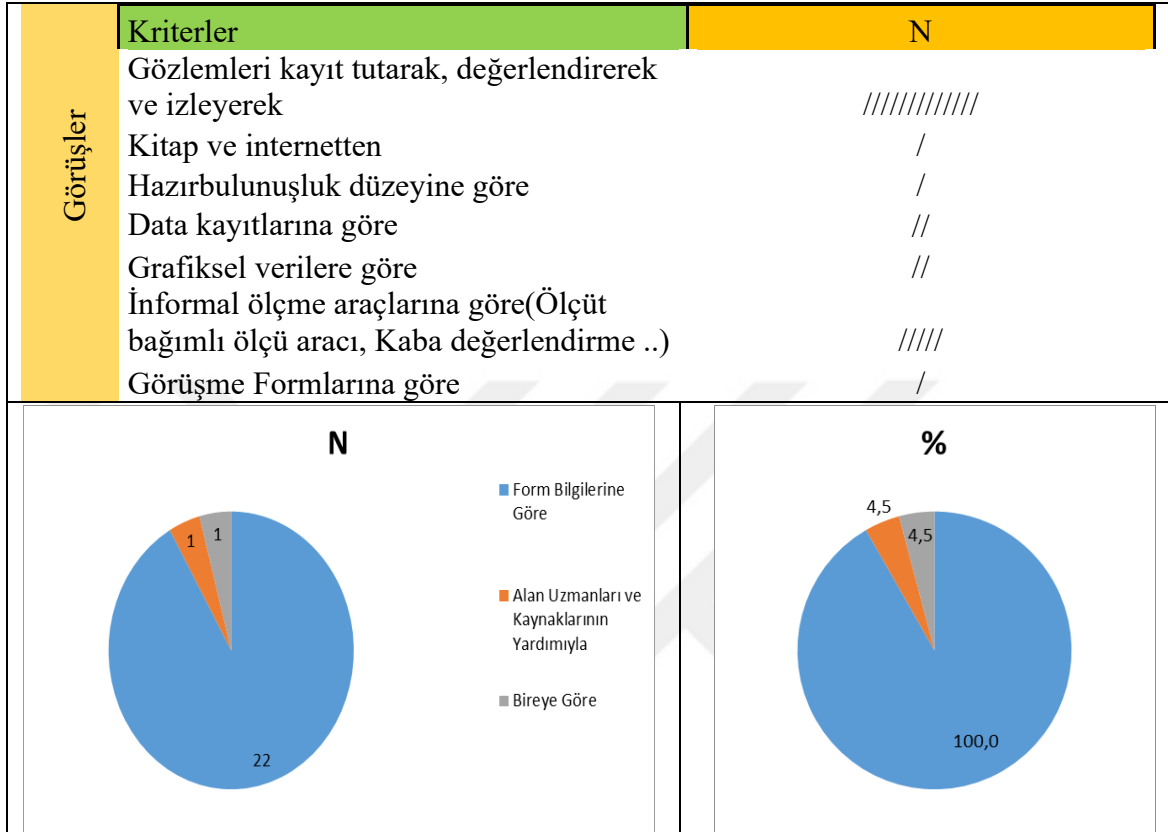
Grafik 9’un birinci bölümünde; 22 katılımcıya “Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanım, içerik ve öğrenme yaşantılarına uygun yöntem teknik belirleme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte

kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kelimeler frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. “ılımlılık ilkesi, formlar, ihtiyaçları” şeklindeki kodların yanı sıra “silikleştirme, bireysellik, ilgi” gibi kodların en çok tekrarlandığı görülmektedir.

Grafik 9’un ikinci bölümünde; grafik incelendiğinde (N=22) katılımcıya “Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanım, içerik ve öğrenme yaşantılarına uygun yöntem teknik belirleme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap verme oranları frekans ve yüzdelik dağılımlarına göre; 8 (%31,8) katılımcının cevaplarıyla “bireye göre” temanın belirlendiği görülmektedir. 7 (%36,4) katılımcıların cevaplarıyla, “alan uzmanları ve kaynakların yardımıyla” temanın oluşturulduğu, 7 (%31,8) katılımcıların cevaplarıyla “ılımlılık ilkesine göre” şeklindeki temanın kapsamında oluşturulduğu görülmektedir. 3 (%13,6) katılımcının cevapları “paydaşlarla işbirliğine göre” temanın vurgulandığı görülmektedir. 2 (%9,1) katılımcıların cevapları “form bilgilerine göre” temanın oluşturulduğu ve yine 2 (%9,1) ile “davranışa göre” şeklindeki tema kapsamında oluşturulmuştur.

Soru 8: Davranış değiştirme programı oluştururken, ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yaklaşımları belirleyebilme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik10: Soru 8’i Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği



Yukarıdaki grafik 10 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

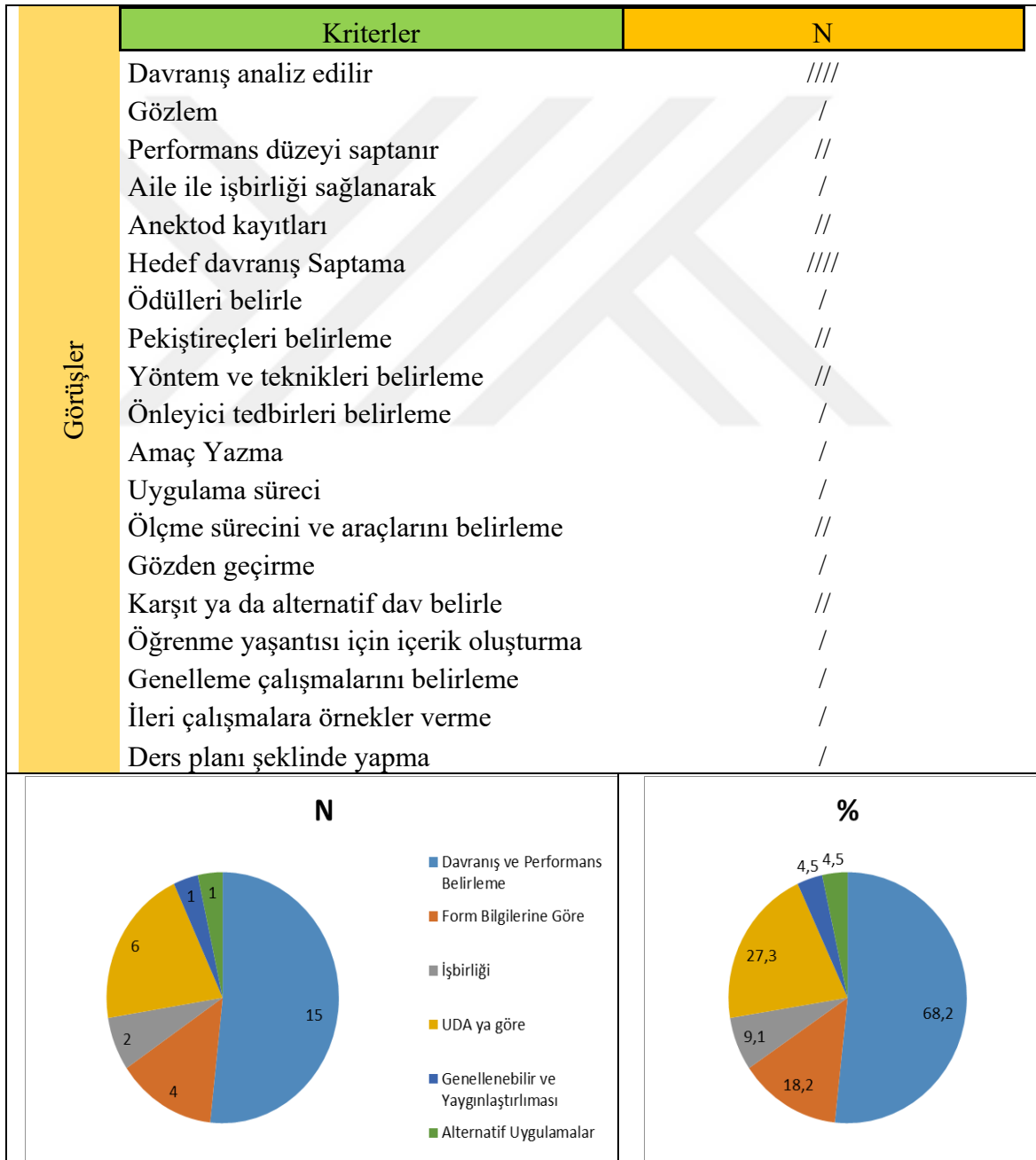
Grafik 10’un birinci bölümünde, 22 katılımcıya “Davranış değiştirme programı oluştururken, ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yaklaşımları belirleyebilme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) ortaya konulmuştur. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. En çok tekrarlanan kodlar “gözlem verileri, değerlendirme kayıt verileri, grafiksel değerlendirme, data veri araçları, informal ölçme araçları” şeklinde grafikte görülmektedir.

Grafik 10’un ikinci bölümünde; katılımcının (N=22) “Davranış değiştirme programı oluştururken, ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yaklaşımları belirleyebilme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplarda

kelime (kod) frekans sayılarına bakılarak tema başlıkları oluşturulmuştur. Katılımcının 22 (%100) sinin verdiği cevaplar ile “form bilgilerine göre” teması oluşturulmuştur. Bir (%4,5) katılımcının cevabında, “alan uzmanları ve kaynakların yardımıyla” teması belirlenmiştir. Bir (%4,5) katılımcının vermiş olduğu cevabında ise “bireye göre” başlıklı temanın kapsamında değerlendirilmiştir.

Soru 9: Oluşturulan davranış değiştirme programını plan adımlarına dönüştürebilme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 11: Soru 9’u Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği

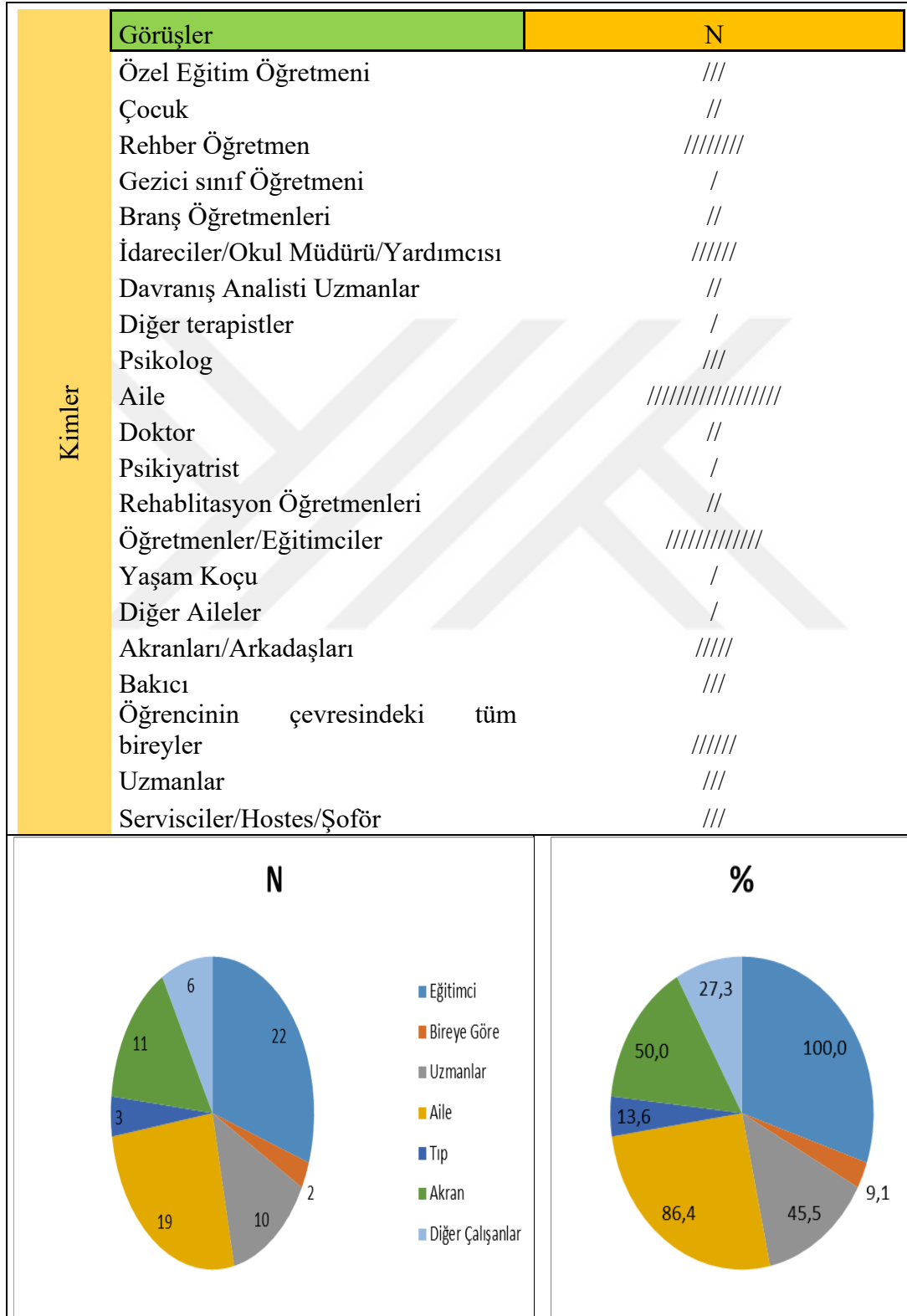


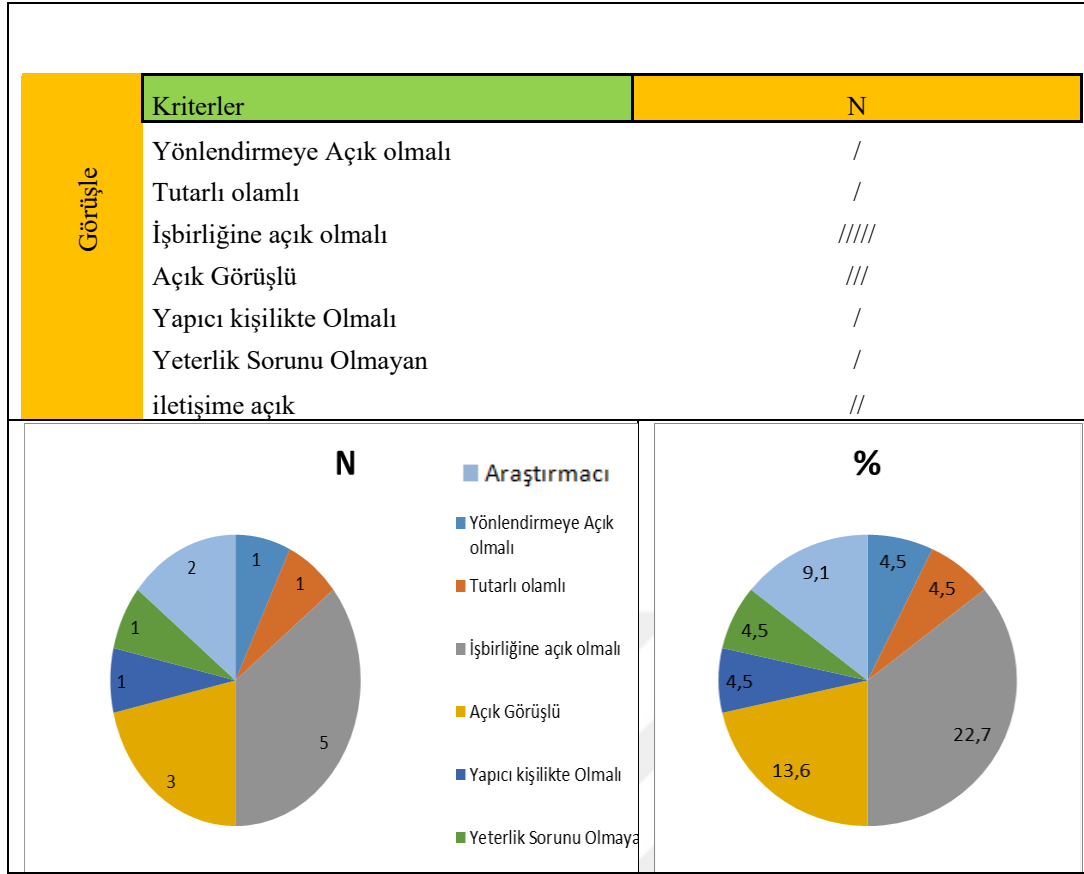
Yukarıdaki grafik 11 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler; Grafik 11’de birinci bölümünde; araştırmada yer alan (N=22) katılımcıya “Oluşturulan davranış değiştirme programının plan adımlarına dönüştürülmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların (N=22) vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. En çok tekrarlanan kodlar “Davranışın analizi, pekiştirme, hedef, alternatif, süreç” şeklinde grafikte görülmektedir.

Grafik 11’in ikinci bölümünde; verilerin frekans ve yüzdelik dağılıma ilişkin grafik incelendiğinde araştırmada yer alan (N=22) katılımcıya “Oluşturulan davranış değiştirme programının plan adımlarına dönüştürülmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Buna göre, 15 (%68,2) katılımcının “davranış ve performans belirleme” temalı başlık oluşturulmuş. Altı (%27,3) katılımcının soru 9’a vermiş olduğu cevaplar ile, “UDA’ya göre” şeklindeki temanın kapsamında değerlendirilmiştir. Dört (%18,2) katılımcının cevaplarına göre, “form bilgilerine” başlıklı temanın belirlendiği görülmektedir. İki (%9,1) katılımcının vermiş olduğu cevaplar, “işbirliği” şeklindeki bir temayı oluşturmuştur. 1(%4,5) katılımcının cevabı ile “genellenebilir ve yaygınlaştırılmasına göre” temanın ve 1 (%4,5) katılımcının ise “alternatif uygulamalara” temanın oluştuğu görülmektedir.

Soru 10: Davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin kimlerden ve nasıl oluşması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 12: Soru 10’u cevaplayanların kelime kodları ve dağılım grafiği.





Yukarıdaki Grafik 12’de Soru 10’a göre grafik tablosunda cevaplar analiz edilirken soru iki adımda cevaplanmıştır. Birinci adımda; “Davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin kimlerden oluşması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” ve İkinci adımda ise; “Davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin nasıl oluşması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklinde sorular yöneltilmiş ve bu sorulara göre katılımcılardan cevaplar toplanmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analiz süreci; grafiğin birinci bölümünde kelime (kod), ikinci bölümde katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre tema başlıklarının frekans dağılımı ve yüzdelik oranlarına göre dağılımının olduğu bölümler iki aşamalı şekilde oluşturulmuştur.

Araştırmanın bu sorusunda grafiğe ait veriler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

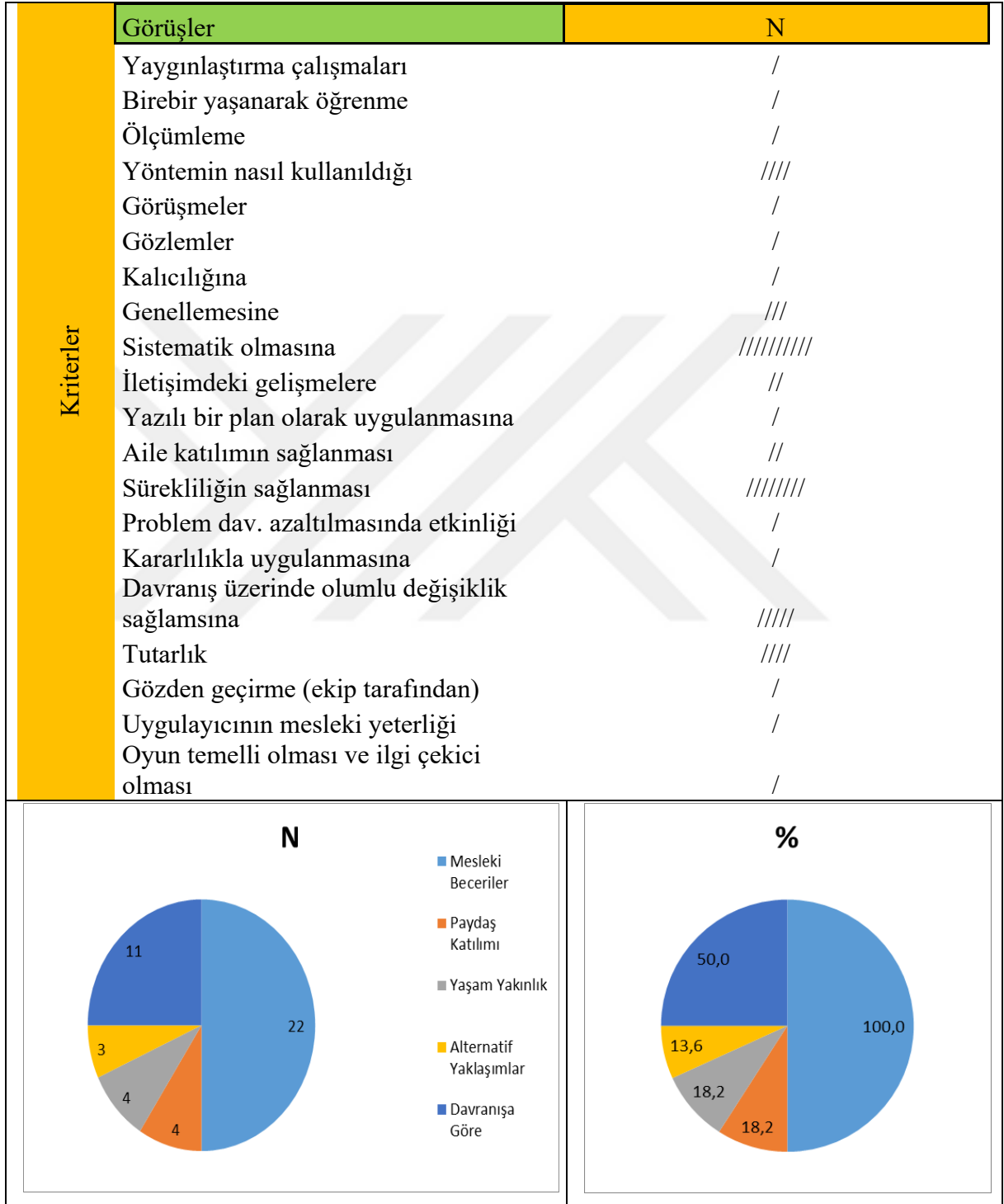
Grafik 12’nin birinci bölümünde; N (22) katılımcıya “Davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin kimlerden ve nasıl oluşması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir.

Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. Bu belirlenen kodlardan; “aile, öğretmenler, idareciler, okul, arkadaşları, uzmanlar” en çok tekrarlanan olarak grafikte görülmektedir.

Grafik 12'nin ikinci bölümünde; katılımcılara “Davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin kimlerden oluşması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve çoktan en aza doğru tekrarlanan kodların frekans sayılarına ve içerik benzerliklerine bakılarak tema başlıkları oluşturulmuştur. Buna göre, 22 (%100) katılımcıların tamamının vermiş olduğu cevaplara göre “eğitimciler olmalı” şeklindeki tema oluşturulmuştur. On dokuz (%86,4) katılımcının cevaplarına göre, “aileler yer almalı” temasını ifade edilmiştir. Katılımcıların yarsısının, yani 11(%50) katılımcının cevapları “akranları yer almalı”, 10 (%45,5) katılımcının “uzmanlarında yer alması” gerektiğine dair ifadeleri temalaştırılmıştır. Altı (%27,3) katılımcı ile “diğer çalışmacılarında yer alması” şeklinde bir tema oluşturulmuştur. Üç (%13,6) katılımcının belirtmiş olduğu görüşleri ile “tıpçılarında yer alması” temasının vurgulandığı görülmektedir. İki (%9,1) katılımcının cevapları ise “bireye göre katkısı olacak herkes” başlıklı temanın kapsamında belirlenmiştir. İkinci aşamasında ise; katılımcıya (N=22) “Davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin nasıl oluşması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Grafiğin kelime bulutu incelendiğinde en çoktan en az doğru tekrarlanan kodların frekans sayılarına bakılarak tema başlıkları oluşturulmuştur. Buna göre, 5 (%22,7) katılımcının cevapları “işbirliğine açık olmalı” temanın oluşturulduğu görülmektedir. Üç (%13,6) katılımcının cevapları, “açık görüşlü olmalı” temanın kapsamında tekrarlayan kodlara göre düzenlenmiştir. İki (%9,1) katılımcının cevapları “yönlendirmeye açık olmalı” temanın belirlendiği görülmektedir. Bir (%4,5) katılımcının cevabına göre “tutarlı olmalı” temanın oluşturulduğu belirtilmiştir. 1 (%4,5) katılımcının cevabı “yapıcı kişilikte olmalı” tema olarak vurgulanmıştır. 1 (%4,5) katılımcının cevabı “yeterlik sorunu olmayan” temanın ve 2 (%9) katılımcının cevabı ise “araştırmacı” temanın kapsamında belirlenmiştir.

Soru 11: Oluşturulan “davranış değiştirme programında etkili uygulama becerileri nasıl olmalıdır?”, görüşleriniz nelerdir?

Grafik 13: Soru 11’i cevaplayanların kelime kodu ve dağılım grafiği.



Yukarıdaki Grafik 13 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 13'ün birinci bölümünde; katılımcının (N=22) "Oluşturulan "davranış değiştirme programında etkili uygulama becerileri nasıl olmalıdır?" sorusuna vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. Bu belirlenen kodlardan; "sistemik, süreklilik, genelleme, tutarlılık, yöntem, iletişim" en çok tekrarlanan olarak grafikte görülmektedir.

Grafik13'ün ikinci bölümünde; analiz süreci iki aşamada sürdürülmüştür. Katılımcıya (N=22) "Oluşturulan "davranış değiştirme programında etkili uygulama becerileri nasıl olmalıdır?" sorusu sorulmuştur. Kelime (kod) frekans sayılarına bakılarak tema başlıkları oluşturulmuştur. Buna göre, 22 (%100) katılımcının cevaplarıyla "mesleki beceriler" şeklinde temalaştırıldığı gösterilmiş. Katılımcıdan (N=22) yarısının, yani 11 (%50) katılımcının vermiş olduğu cevaplar açısından "davranışa göre" bir tema oluşturulmuş. Dört (%18,2) katılımcının cevaplarının "paydaş katılımına göre" vermiş oldukları başlıklı temanın yanı sıra, 4 (%18,2) katılımcının cevapları ile "yaşam yakınlık özelliğine" şeklinde tema oluşturulmuştur. Üç (%13,6) katılımcının cevapları ile frekans olarak en az tekrarlayan kodların "alternatif yaklaşımlar" başlığı altında tema olarak sunulmuş.

Soru 12: Davranış değiştirme programını uygularken ekip çalışması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 14: Soru 12’i Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği

	Görüşler	N
zellikler	İhtiyaç analizi belirleyebilmeli	/
	Dönüt sağlamalı	///
	Programda yeterli olmalı	////
	Aile ile işbirliğini srdrebilmeli	/////
	Genelleme ve kalıcılık çalışmalarında etkin olmalı	///
	Duyarlı Olmalı	/
	ğrenmeye-eğitime açık olmalı	/
	Görev ve sorumluluğunu yerine getirebilmeli	//
	Ekip yeleri ile bir araya gelebilmeli	///
	Tecrübeli	/
	Görüşlere açık olmalı	/
	Programa dönük prosedürler geliştirme	//
	Bilgilendirici olmalı	//
	Uzlaşmacı olmalı	/
	Yönlendirici olabilmeli	//
	Sürece dahil olabilmeli	//
	Yardıma açık olmalı	/
	İletişime açık	///
	Etkileşim içinde olmalı	/
	Uyumluluk içinde çalışabilmeli	///
	İşbirliği kurmalı	////
	Sistematik olmalı	//
	Paylaşımcı olmalı	//
	Bilinçli olmalı	/
	Değişken bir ekip modeline açık olmalı	/
	Etkili sonuç alabilmeli	//
	Uygulamada kararlı olmalı	//
	Olum tutum sergileyebilmeli	/
Tutarlı olmalı	/	
Aynı dili konuşabilmeli	/////	



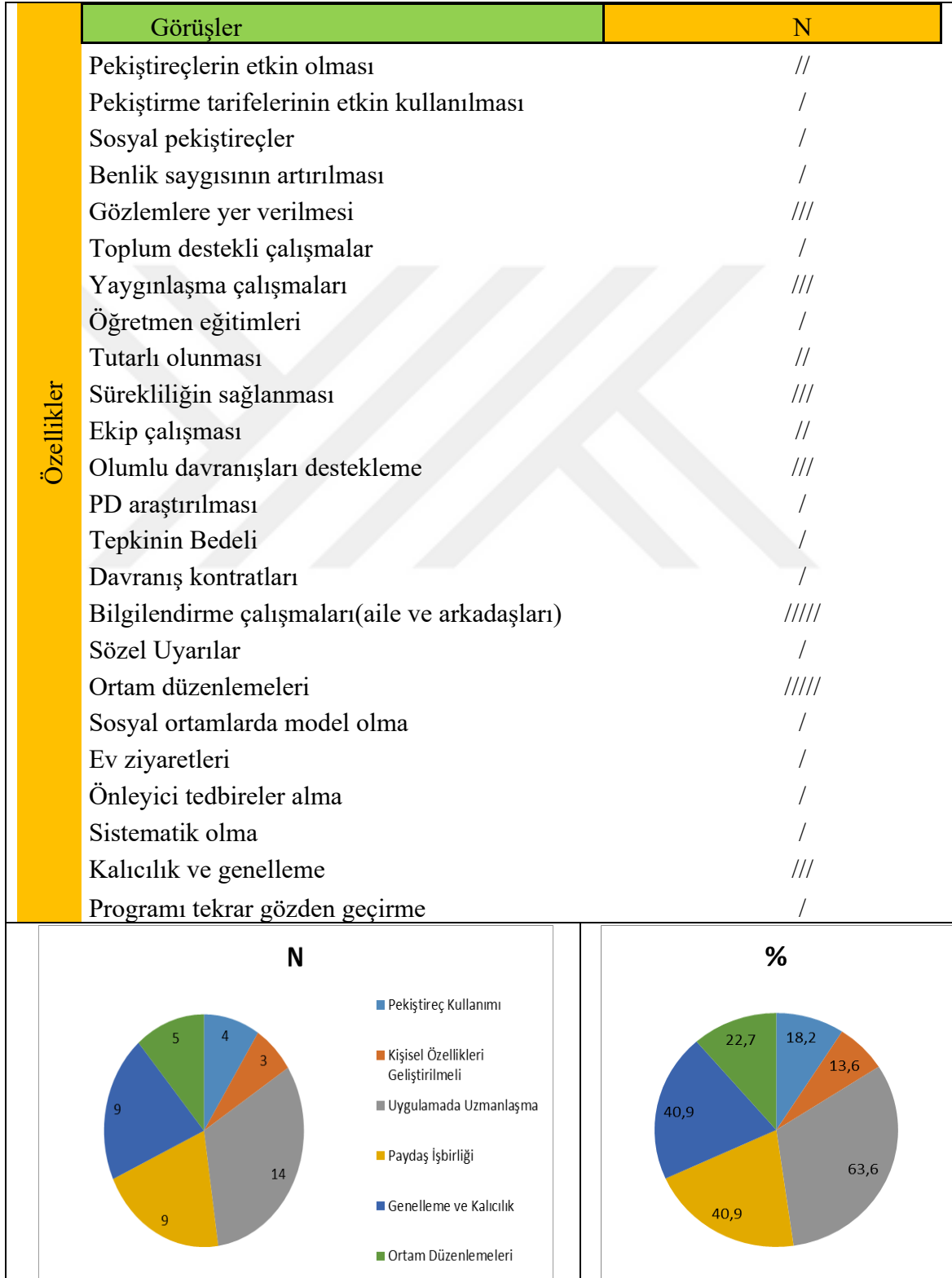
Yukarıdaki grafik 14 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 14'ün birinci bölümünde; katılımcının (N=22) “Davranış değiştirme programını uygularken ekip çalışması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler(kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. Bu belirlenen kodlardan; “işbirliğine açık, sürdürülebilmeli, yeterli olmalı, aile ile iletişim içinde olmalı, programdan uyumluluk” en çok tekrarlanan olarak grafikte görülmektedir.

Grafik 14'ün ikinci bölümünde; katılımcıya (N=22) “Davranış değiştirme programını uygularken ekip çalışması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Kod frekans sayılarına bakılarak tema başlıkları oluşturulmuştur. Buna göre; katılımcıların (N=22) tamamının (%100) cevapları “iletişim ve dönüt önemli” şeklinde temanın oluşturulduğu gösterilmektedir, 17 (%77,3) katılımcının cevapları, “kişisel özellikleri gelişmiş olmalı” temanın kapsamında belirtilmiştir. Yedi (%31,8) katılımcının cevapları “uygulama becerisi önemli” şeklinde tema oluşturulmuş. 6 (%27,3) katılımcının vermiş olduğu cevaplara göre “pedagojik bilgi önemli” şeklinde temanın sunulduğu gösterilmiştir. İki (%9,1) katılımcının cevapları “alan bilgisi önemli” teması ifade edilmiş ve 1 (%4,5) katılımcının cevabı ile “işlevsel olmalı” şeklinde tema oluşturulmuştur.

Soru 13: Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için uygulamalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 15: Soru 13'ü Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği



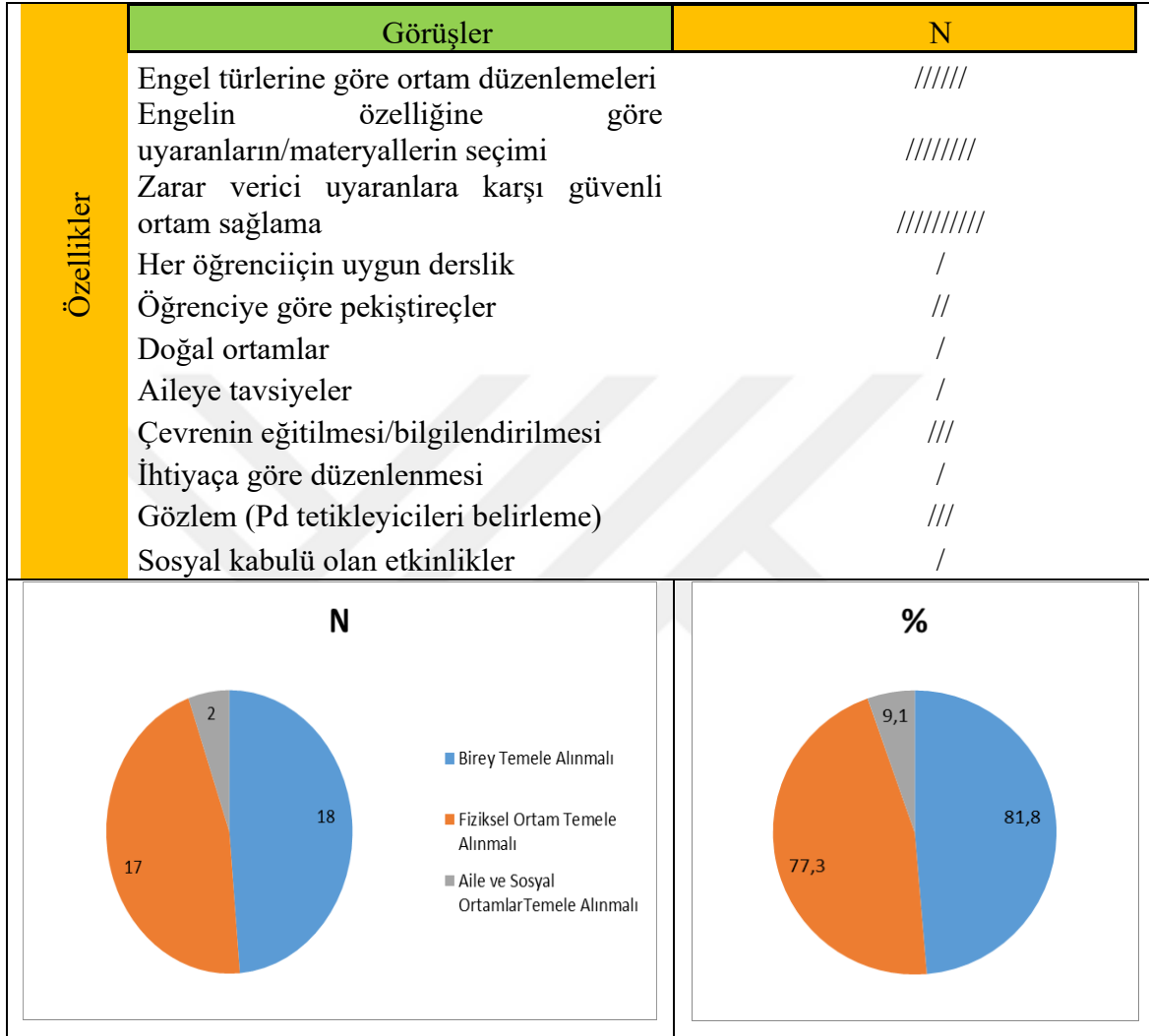
Yukarıdaki grafik 15 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 15'in birinci bölümünde; katılımcının (N=22) "Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için uygulamalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler(kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. "Bilgilendirme çalışmaları, etkin ortam, aile ile süreklilik, sistematik destekleme, kalıcılık, genelleme çalışmaları" en çok tekrarlanan kodlar olarak grafikte görülmektedir.

Grafik 15'in ikinci bölümünde; verilerin frekans ve yüzdeler dağılımına ilişkin grafik incelendiğinde katılımcıya (N=22) "Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için uygulamalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Kelime (kod) frekans sayılarına bakılarak tamalaştırılmış. Buna göre, 14 (%63,6) katılımcının cevaplarıyla "uygulamada uzmanlaşma" şeklinde temanın oluşturulduğu gösterilmiş. Dokuz (%40,9) katılımcının cevapları "paydaşlarla işbirliği" temanın, yine 9 (%40,9) katılımcının cevaplarıyla "genelleme ve kalıcılık" temasının kapsamında toplanmıştır. Beş (%22,7) katılımcının vermiş olduğu cevaplara göre "ortam düzenlemeleri" şeklinde tema sunulmuş, dört (%18,2) katılımcı cevaplarıyla "pekiştirme kullanımı" temanın oluşturulduğu gösterilmektedir. Üç (%13,6) katılımcının cevapları ile "kişisel özellikleri geliştirilmeli" tema oluşturulmuştur.

Soru 14: Davranış değiştirme planını uygularken ortam ve çevrede yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 16: Soru 14’ü Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği



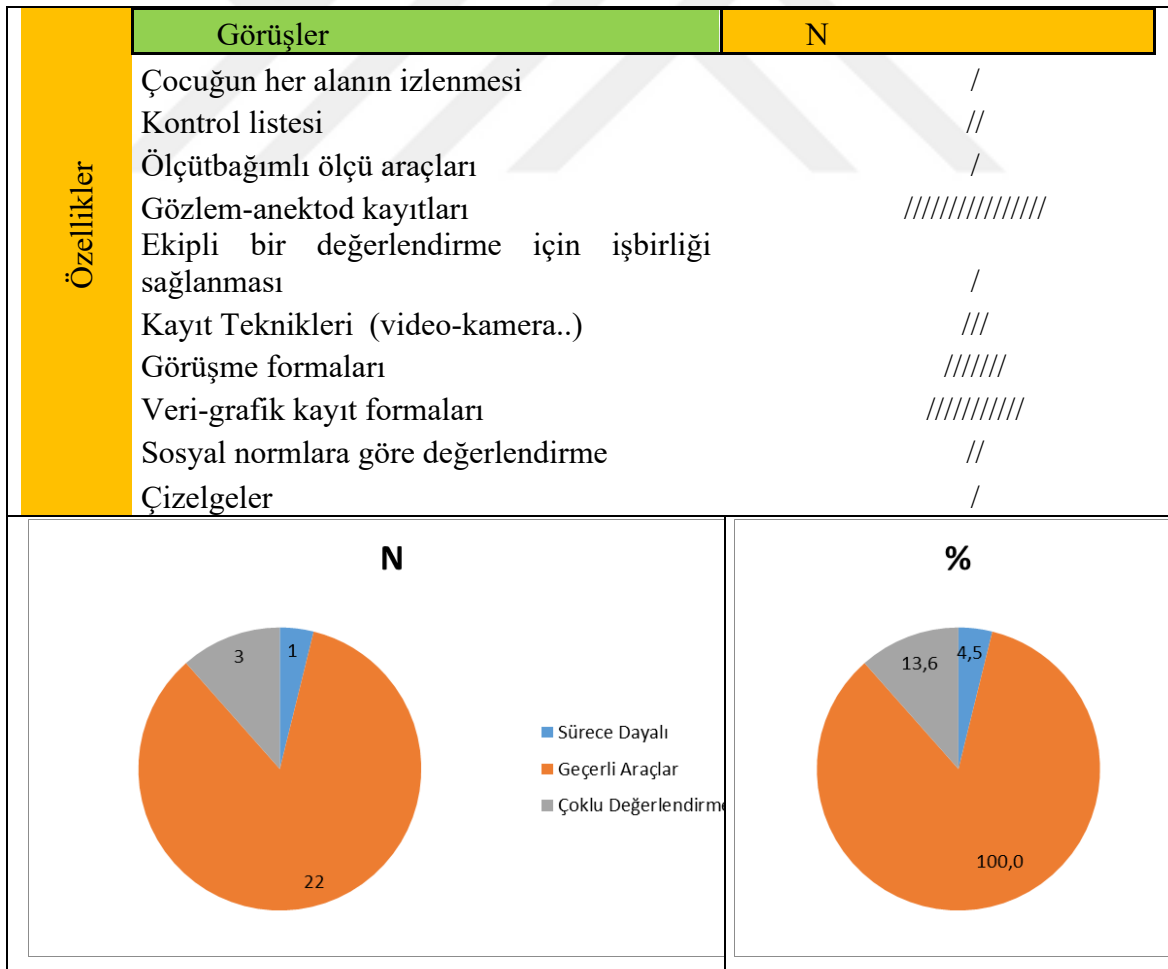
Yukarıdaki grafik 16 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 16’nı birinci bölümünde; katılımcının (N=22) “Davranış değiştirme planını uygularken ortam ve çevrede yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. “Güvenli ortam, zarar sağlamamaya göre uyarınlar, öğrencinin özelliğine göre düzenleme,” en çok tekrarlanan kodlar olarak grafikte görülmektedir.

Grafik 16'nın ikinci bölümünde; verilerin frekans ve yüzdeler dağılımına ilişkin grafik incelendiğinde, katılımcının (N=22) “Davranış değiştirme planını uygularken ortam ve çevrede yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar kod en çoktan en aza doğru tekrarlanan frekans sayılarına ve yüzdeler dağılımına bakılarak temaları oluşturacak başlıklar belirlenmiş. Buna göre; 18 (%81,8) katılımcının cevapları “birey temel alınmalı” teması kapsamında toplanmıştır. On yedi (%77,3) katılımcının cevapları “fiziki ortam temele alınmalı” şeklindeki temanın ve 3 (%9,1) katılımcının cevapları doğrultusunda “aile ve sosyal ortamlar temel alınmalı” temanın sunulduğu gösterilmiştir.

Soru 15: Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken izlemek ve sonunda değerlendirmek için hangi ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Grafik 17: Soru 15'i Cevaplayanların Kelime Kodu ve Dağılım Grafiği



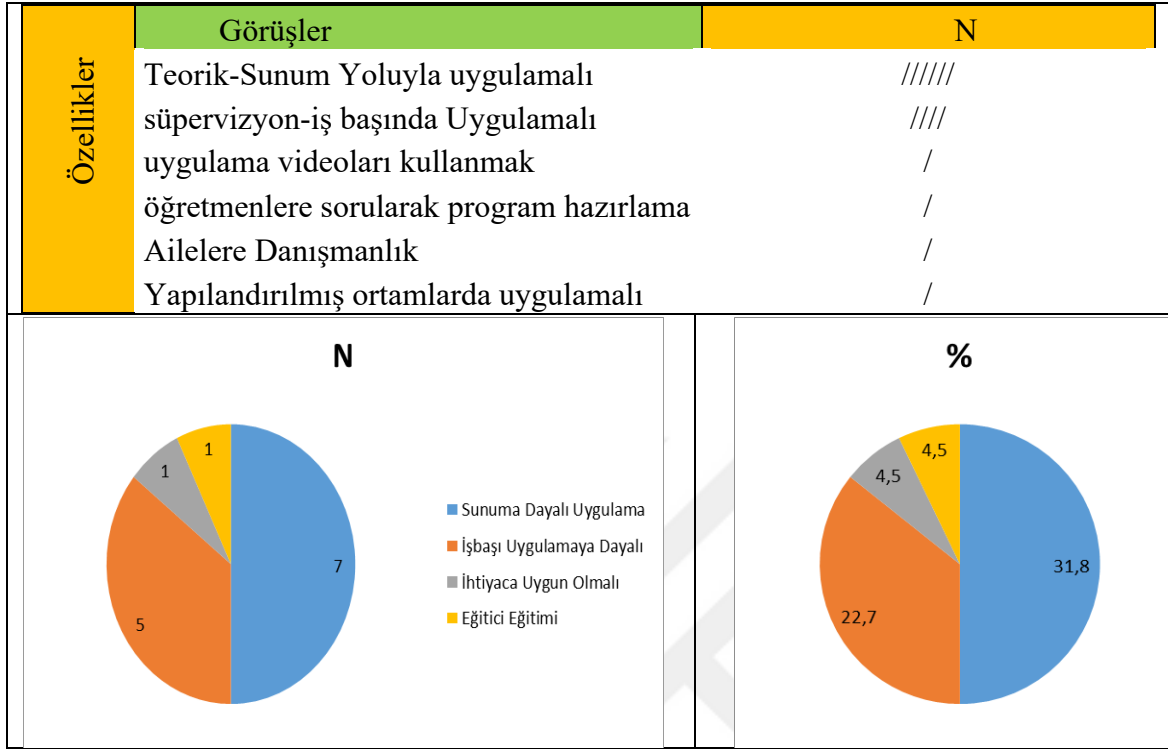
Yukarıdaki grafik 17 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 17' nin birinci bölümünde; katılımcının (N=22) “Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken izlemek ve sonunda değerlendirmek için hangi ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir” sorusuna vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. “Gözlem, anektod, kayıt formları, görüşme, veri grafik formları video-kamera kayıtları” en çok tekrarlanan kodlar olarak grafikte gösterilmiş.

Grafik 17'nin ikinci bölümünde; verilerin frekans ve yüzdeler dağılımına ilişkin grafik incelendiğinde, katılımcıların (N=22) “Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için uygulamalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar grafiğin kodlar incelendiğinde en çoktan en aza doğru tekrarlanan kodların frekans sayılarına bakılarak tema başlıkları olarak gösterilmiş. Buna göre; 22 (%100) katılımcının cevapları ile “geçerli araçları” temanın kapsamında toplanmıştır. Üç (%13,6) katılımcının cevapları “çoklu değerlendirme” şeklinde teması oluşturulmuş ve 1 (%4,5) katılımcının cevabı ile “sürece dayalı” şeklinde temanın oluşturulduğu gösterilmiştir.

Soru 16: Diğer (hazırlanacak olan program nasıl olmalı?)

Grafik 18: Soru 16'yı cevaplayanların kelime bulutu ve dağılım grafiği.



Yukarıdaki grafik 18 incelendiğinde iki bölümden oluştuğu görülmektedir. Bu grafiğe ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır. Bu bölümler;

Grafik 18'in birinci bölümünde; katılımcıya (N=22) "Diğer eklemek istediğiniz var mı? (Hazırlanacak olan program nasıl olmalı?) sorusu sorulmuştur. Katılımcıların vermiş oldukları cevapların içinde en çok tekrarlanan ve temaları oluşturmada içerikte kullanılan kelimeler (kodlar) belirlenmiştir. Bu belirlenen kodlar frekans sayılarına göre büyükten küçüğe doğru oranlanarak grafikte gösterilmiştir. "teorik sunum, süpervizyon iş başında" en çok tekrarlanan kodlar olarak grafikte gösterilmiş.

Grafik 18'in ikinci bölümünde; katılımcıya (N=22) "Diğer eklemek istediğiniz var mı? (Hazırlanacak olan program nasıl olmalı?)" sorusu sorulmuştur. Kodlarda en çoktan en aza doğru tekrarlanan frekans sayılarına ve yüzdelik dağılımına bakılarak temaları oluşturacak başlıklar belirlenmiş. Buna göre, 7 (%31,8) katılımcının cevapları "sunuma dayalı uygulama" şeklinde tema oluşturulmuştur. Beş (%22,7) katılımcının cevapları "işbaşında uygulamaya dayalı" temanın oluşturulduğu belirtilmiştir. 1(%4,5)

katılımcının cevapları “ihtiyaca uygun olmalı” şeklinde tema oluşturulmuş ve yine 1 (%4,5) katılımcının cevabı ile “eğitici eğitimi” temanın kapsamında toplanmış.

4.2.Araştırma Amacının İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-test puanları “bağımsız iki grup Mann Whitney U Testi” sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı, deney ve kontrol grubu ön-test puanları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	S. Ort.	S. Top.	Z	U	P
Ön-test	Deney	16	17,00	272,00	-,304	120,0	,761
	Kontrol	16	16,00	256,00			

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı Başarı testi deney ve kontrol gruplarına uygulamadan önce ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulanan teste deney ve kontrol grubundan belirlenen 16 şar öğretmen katılmıştır. Gerek örneklem küçüklüğü gerekse uygulanan homojenlik testi sonuçlarına göre uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U Testine göre Deney grubu sıralar ortalaması 17,00, sıralar toplamı 272,00 bulunmuştur. Kontrol grubu sıralar ortalaması 16,00, sıralar toplamı 256,00 olarak gerçekleşmiş, testin U değeri 120,00, anlamlılık değeri 0,761 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan test sonucunda ($P < 0,05$) ön-test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecinde etkisini gözleyebilmek için başlangıç aşamasında gruplar arası farklılığın bulunmaması önemli bir gerekliliktir.

4.3. Araştırma Amacının Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile

geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu son-test puanları “bağımsız iki grup Mann Whitney U Testi” sonuçları Tablo 23’ de verilmiştir.

Tablo 23: OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı, deney ve kontrol grubu son-test puanları MWU Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	S. Ort.	S. Top.	Z	U	P
Son-test	Deney	16	24,50	392,00	-4,838	,000	,000
	Kontrol	16	8,50	136,00			

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı Başarı testi deney ve kontrol gruplarına öğretim uygulamasından sonra son-test olarak uygulanmıştır. Uygulanan teste deney ve kontrol grubundan ön-test uygulanan 16 şar öğretmen katılmıştır. Gerek örneklem küçüklüğü gerekse uygulanan homojenlik testi sonuçlarına göre uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U Testine göre Deney grubu sıralar ortalaması 24,50, sıralar toplamı 392,00 bulunmuştur. Kontrol grubu sıralar ortalaması 8,50, sıralar toplamı 136,00 olarak gerçekleşmiş, testin U değeri 0,00, anlamlılık değeri 0,00 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan test sonucunda ($P < 0,05$) son-test puanlarına göre deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecinde etkisini gözleyebilmek için son-test aşamasında gruplar arası farklılığın bulunması, uygulanan değişkenin etkisini göstermesi açısından önemli bir göstergedir. Ortaya çıkan istatistiksel sonuçların etkisi ile ilgili hesaplanan Cohen-d etki büyüklüğü değeri için d değeri 13.960, r değeri .989 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan sonuç ($r > 0.80$) oldukça yüksek düzeyde etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir.

4.4. Araştırma Amacının Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ön-testi ile son-test puanları arasında farkın belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Wilcoxon testi sonuçları tablo 24’ te sunulmuştur.

Tablo 24: OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Program uygulananı, deney grubu ön-test son-test puanları Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Test	N	S. Ort.	Median	Test İstatistiği	P
Deney	Ön	16	18,13	18,00	0,219	0,039
	Son	16	35,25	36,50		

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı Başarı testi deney grubuna öğretim uygulaması ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek amacıyla tek örnekleme uygun non-parametrik istatistik hesaplama yöntemi olarak Wilcoxon testi kullanılmıştır. Uygulanan testte deney grubu ön-test, son-test olarak 16 şar öğretmene uygulanan başarı testi puanları kullanılmıştır. Gerek örneklem küçüklüğü gerekse uygulanan homojenlik testi sonuçlarına göre uygulanan non-parametrik Wilcoxon Testine göre Deney grubu ön-test sıralar ortalaması 18,13, ortancası 18,00 bulunmuştur. Deney grubu son-test sıralar ortalaması 35,50, ortancası ise 36,50 olarak gerçekleşmiş, testin WT değeri 0,219, anlamlılık değeri 0,039 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan test sonucunda ($P < 0,05$) son-test puanlarına göre deney grubu ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecinde ve deney grubu içinde etkisini gözleyebilmek için ön-test son-test arasında grup içi farklılığın bulunması, uygulanan değişkenin etkisini göstermesi açısından önemli bir göstergedir. Ortaya çıkan istatistiksel sonuçların etkisi ile ilgili hesaplanan Cohen-d etki büyüklüğü değeri için d değeri .594, r değeri .285 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan sonuç ($r > 0.20$) düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir.

4.5. Araştırma Amacının Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geleneksel hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanan kontrol grubu ön-testi ile son-test puanları arasında fark belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Wilcoxon testi sonuçları tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25: OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Program uygulananı, kontrol grubu ön-test son-test puanları Wilcoxon Testi Sonuçları

Grup	Test	N	S. Ort.	Median	Test İstatistiği	P
Kontrol	Ön	16	18,00	18,50	0,195	0,100
	Son	16	18,06	18,00		

OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede geleneksel hizmet içi eğitim faaliyeti uygulanan kontrol grubuna başarı testi öğretim uygulaması ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlılığı belirlemek amacıyla deney grubuyla benzer olarak tek örnekleme uygun non-parametrik istatistik hesaplama yöntemi olarak Wilcoxon testi kullanılmıştır. Uygulanan testte kontrol grubu ön-test, son-test olarak 16 öğretmene iki kez uygulanan başarı testi puanları kullanılmıştır. Gerek örneklem küçüklüğü gerekse uygulanan homojenlik testi sonuçlarına göre uygulanan non-parametrik Wilcoxon Testine göre kontrol grubu ön-test sıralar ortalaması 18,00, ortancası 18,50 bulunmuştur. Kontrol grubu son-test sıralar ortalaması 18,06, ortancası ise 18,00 olarak gerçekleşmiş, testin WT değeri 0,195, anlamlılık değeri 0,100 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan test sonucunda ($P < 0,05$) son-test puanlarına göre kontrol grubu ön-test, son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Deneysel çalışmalarda bağımsız değişkenin deney sürecinde ve deney grubu içinde etkisini gözleyebilmesine rağmen geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubu için ön-test son-test arasında grup içi farklılığın bulunması beklenir. Uygulanan bağımsız değişkenin etkisine göre deney grubunun gerisinde kalabilir fakat bu çalışmada olduğu gibi neredeyse hiç gelişimin olmamış olması dikkat çekicidir.

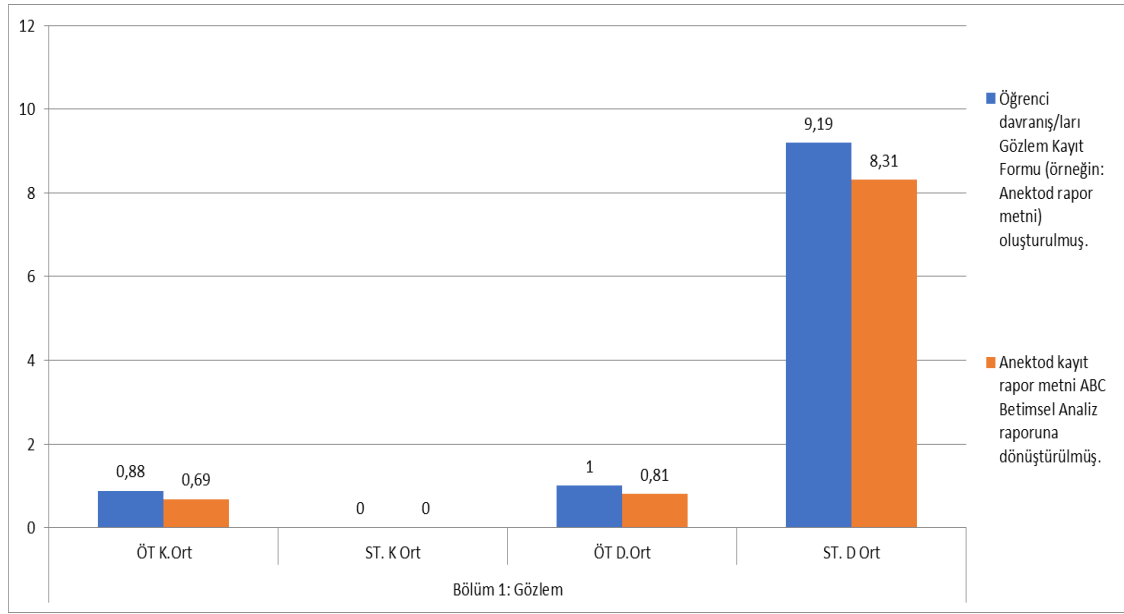
4.6. Araştırma Amacının Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi on iki alt başlığa ayrılarak yapılmıştır. Bu başlıklar; gözlem, program hazırlama, hedef davranış belirleme, davranış ölçümü ve veri kayıt tekniği kullanımı, hazırlanan davranış değiştirme programının uygulanması, pekiştirme belirleme ve pekiştirme tarifelerinin kullanımı, uygulamanın güvenilirliğini belirleme, genelleme verisi toplama ve yorumlama, uygulanan programın aile onayı protokolünün işletilmesi, uygulanan

programın sonuçlandırma çalışmaları, programın gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi çalışmaları ile yeni bir program belirleme çalışmalarıdır.

Öğrenci davranış/ları gözlem kayıt formlarının oluşturulması ve bu formların analiz raporlarına dönüştürülmesi sürecini kapsayan gözlem aşaması tablo 26’da sunulmuştur.

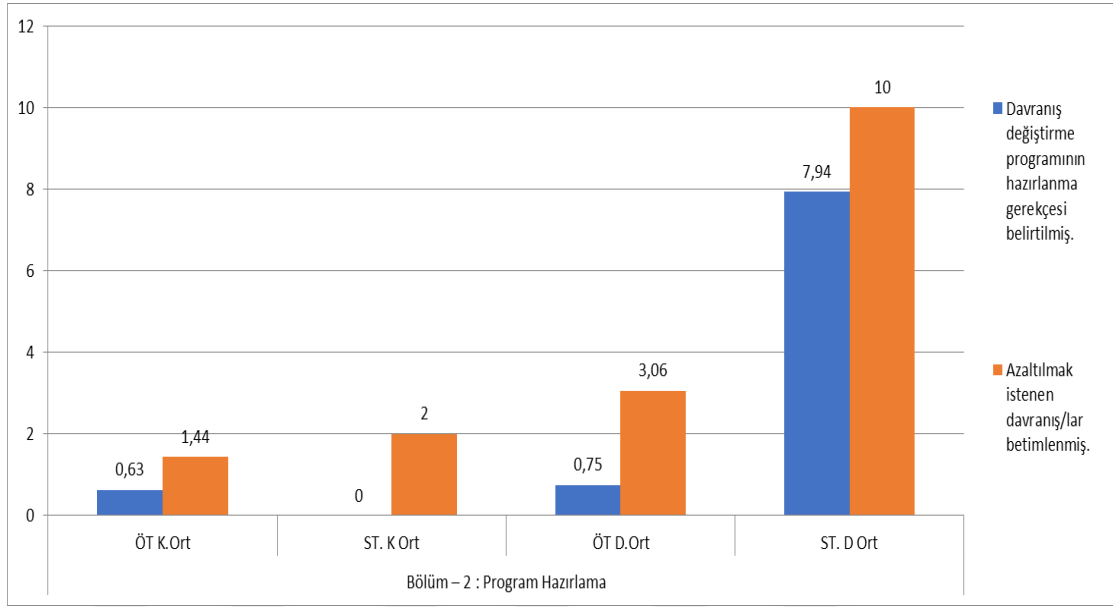
Tablo 26: Gözlem Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 26’da ortaya konan ‘Gözlem’ alt başlığı iki boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘öğrenci davranış/larını temel alan gözlem kayıt formlarının oluşturulması’, ikincisi ise ‘Anektod kayıtları rapor metinlerinin ABC Davranışın betimsel analizinin raporlaştırılmasıdır’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi gözlem alt başlığı iki boyutunda da kontrol grubundaki bireylerin öğretim öncesi ve sonrası durumlarının değişiklik göstermemesine karşın deney grubunda büyük bir ilerleme olduğu görülmektedir. 10 üzerinden puanlanan etkinliklerin bu boyutunda deney grubunun 1/10 düzeyinden 9/10 düzeyine çıktığı görülmektedir.

Davranış değiştirme programının hazırlanma gerekçesi, hazırlanan programlara yansıtılması ve azaltılmak istenen davranış veya davranışların tanımlanması boyutlarını kapsayan program hazırlama alt başlığı tablo 27’ te verilmiştir.

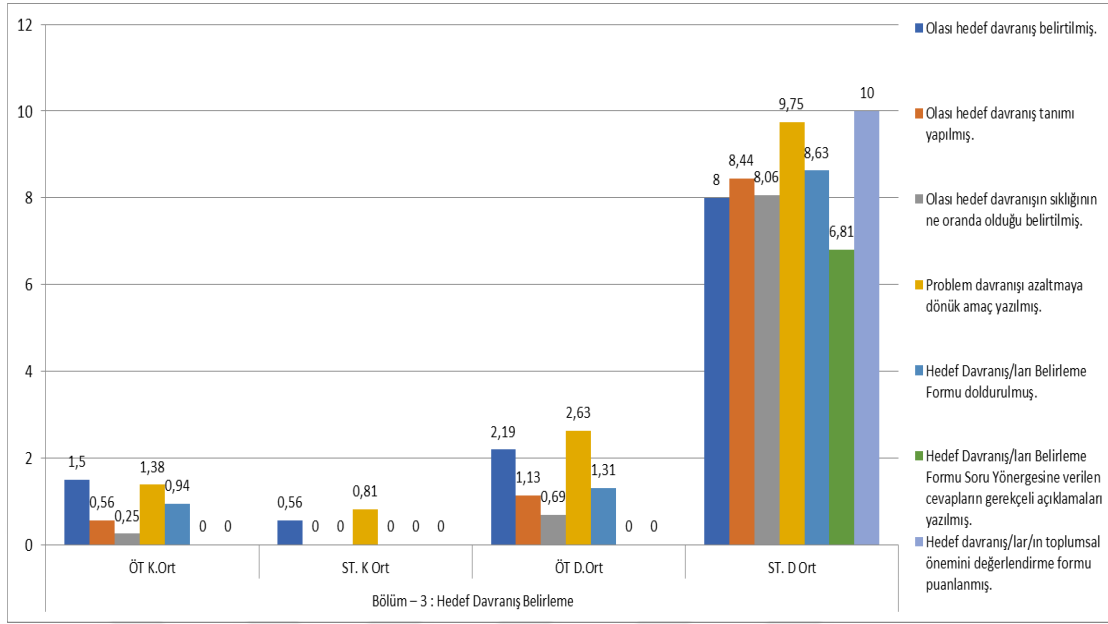
Tablo 27: Program Hazırlama Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 27’te ise ‘Program Hazırlama’ alt başlığı yine iki boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘davranış değiştirme programının hazırlanma gerekçesi ’hazırlanan programlara yansıtılması, ikincisi ise ‘azaltılmak istenen davranış veya davranışların tanımlanmasıdır’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi program hazırlama alt başlığı iki boyutundan birincisi olan programın hazırlanma gerekçesinin kontrol grubunda yetersizken, deney grubunda aynı alt boyut öğretim öncesi 1/10’un altında iken öğretim sonrası 8/10 düzeyine çıkmıştır. İkinci alt boyut olan davranışın belirlenmesi ve tanımlanması, kontrol grubunda öğretim öncesi ve sonrasında yetersizken, deney grubunda aynı alt boyut öğretim öncesi 3/10’un altında gerçekleşmiş ve öğretim sonrası 10/10 düzeyine çıkmıştır. Her iki boyutta da deney grubunda benzer bir ilerlemenin olduğu söylenebilir.

Olası hedef davranışın belirlenmesi, hedef davranışın tanımlanması, olası hedef davranışın sıklığının belirlenmesi, davranışı azaltmaya dönük amaç yazımı, hedef davranış belirleme formu doldurma, davranış belirleme formu soru yönergelerine verilen cevapların gerekçelendirilmesi, hedef davranışların toplumsal önemini değerlendirme formunun puanlanması boyutlarından oluşan hedef davranış belirleme alt başlığı tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Hedef Davranış Belirleme Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği

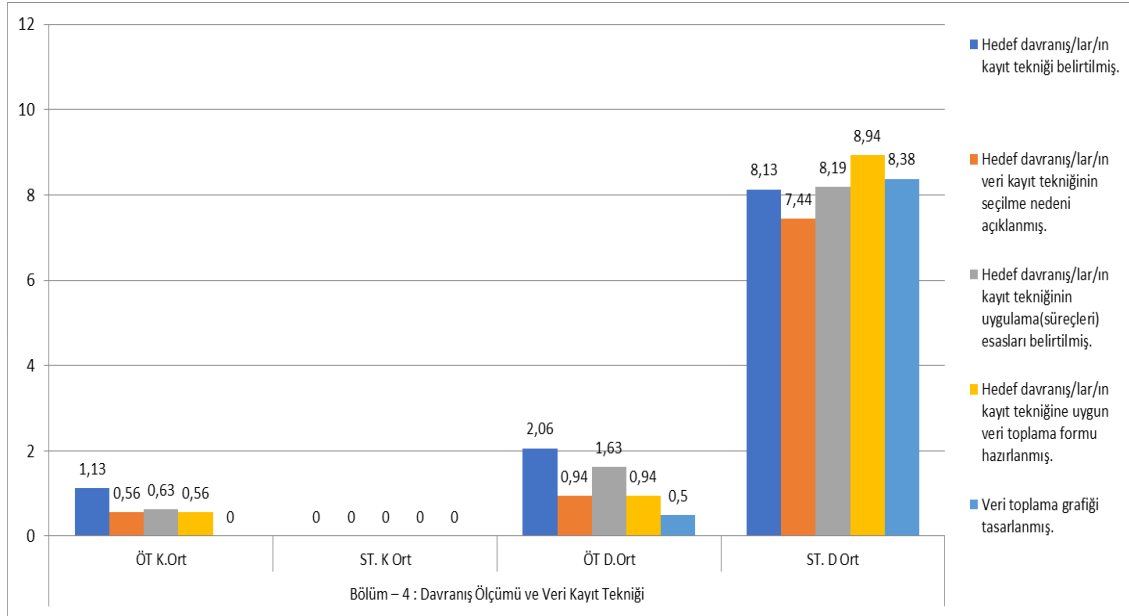


Tablo 28’de ise ‘Hedef Davranış Belirleme’ alt başlığı yedi alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘olası hedef davranışın belirlenmesi’, ikincisi ‘hedef davranışın tanımlanması’, üçüncüsü ‘olası hedef davranışın sıklığının belirlenmesi’, dördüncüsü ‘davranışı azaltmaya dönük amaç yazımı’, beşincisi ‘hedef davranış belirleme formu doldurma’ altıncısı ‘davranış belirleme formu soru yönergelerine verilen cevapların gerekçelendirilmesi’ yedincisi ise ‘hedef davranışların toplumsal önemini değerlendirme formunun puanlanmasıdır’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi hedef davranış belirleme alt başlığı yedi boyutunda benzer bir değişim göze çarpmaktadır. Kontrol grubunda tüm boyutlar hem öğretim öncesinde hem de öğretim sonrası 0-2/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda aynı alt boyutlar öğretim öncesi 0-3/10’un aralığında iken öğretim sonrası 7-10/10 düzeyine çıkmıştır. Yedi boyuttan deney grubunda davranışı azaltmaya dönük amaç yazımı ve hedef davranışların toplumsal önemini değerlendirme formunun puanlanması diğer boyutlara göre daha başarılı bir öğretim sonrası gözlenmiştir. Diğer beş alt boyutta benzer bir ilerlemenin olduğu söylenebilir.

Hedef davranış kayıt tekniğini belirleme, belirlenen veri kayıt tekniğinin seçilme nedenini ifade etme, hedef davranış kayıt tekniğinin uygulama esaslarını belirleme, belirlenen veri kayıt tekniğine uygun veri toplama formu hazırlama ve veri toplama

grafığının tasarlanması boyutlarından oluşan davranış ölçümü ve veri kayıt tekniğı hazırlama alt başlığına ait bulguların grafiğı tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29: Davranış Ölçümü ve Veri Kayıt Tekniğı Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiğı

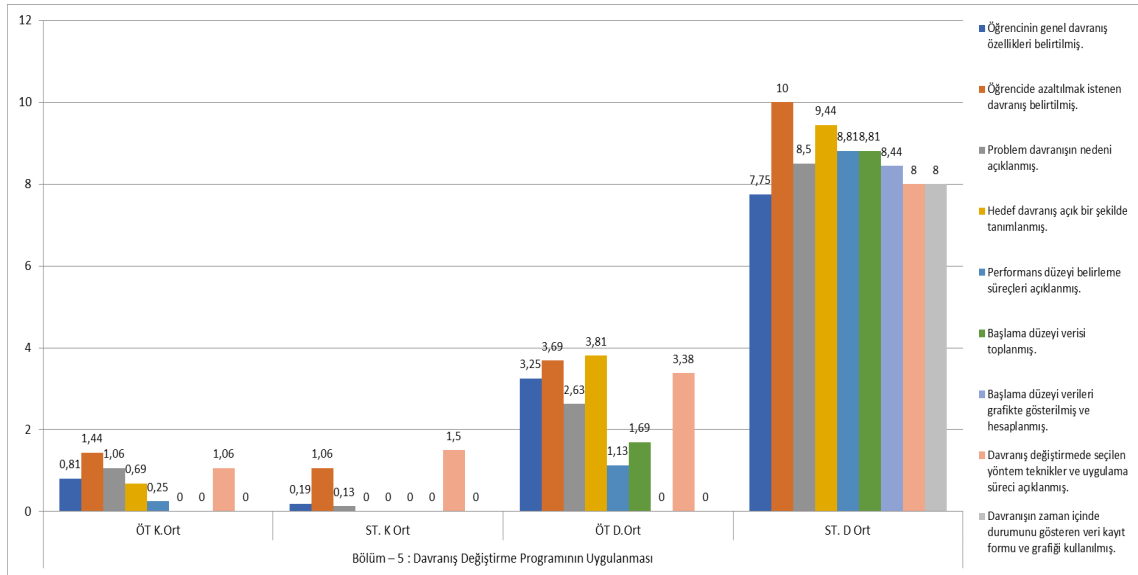


Tablo 29’da ise ‘Davranış Ölçümü ve Veri Kayıt Tekniğı Tutma’ alt başlığı beş alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘hedef davranış kayıt tekniğini belirleme’, ikincisi ‘belirlenen veri kayıt tekniğinin seçilme nedenini ifade etme’, üçüncüsü ‘hedef davranış kayıt tekniğinin uygulama esaslarını belirleme’, dördüncüsü ‘belirlenen veri kayıt tekniğine uygun veri toplama formu hazırlama’, beşincisi ise ‘veri toplama grafiğinin tasarlanmasıdır’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi davranış ölçümü ve veri kayıt tekniğı tutma alt başlığı beş boyutunda da benzer bir değişim göze çarpmaktadır. Kontrol grubunda tüm boyutlar hem öğretim öncesinde hem de öğretim sonrası 0-1/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda aynı alt boyutlar, öğretim öncesi 0-2/10 aralığında iken öğretim sonrası 8-9/10 düzeyine çıkmıştır.

Öğrencinin genel davranış özelliklerini belirlenmesi, öğrencide azaltılmak istenen davranışın belirlenmesi, hedef davranışın sebebinin belirlenmesi, hedef davranışın açık bir şekilde tanımlanmış olması, performans düzeyi belirleme süreçlerinin açıklanmış olması, başlama düzeyi verisinin toplanması, başlama düzeyi

verilerinin formül hesaplamaları ve grafiklerle gösterimi, davranış değiştirmede seçilen yöntem ve tekniklerin uygulama şeklinin açıklanması ve davranışın zaman içerisinde durumunu gösteren veri kayıt formunun ve grafiğinin kullanılışı boyutlarını kapsayan davranış değiştirme programının uygulanması alt başlığına ait veriler tablo 30’da verilmiştir.

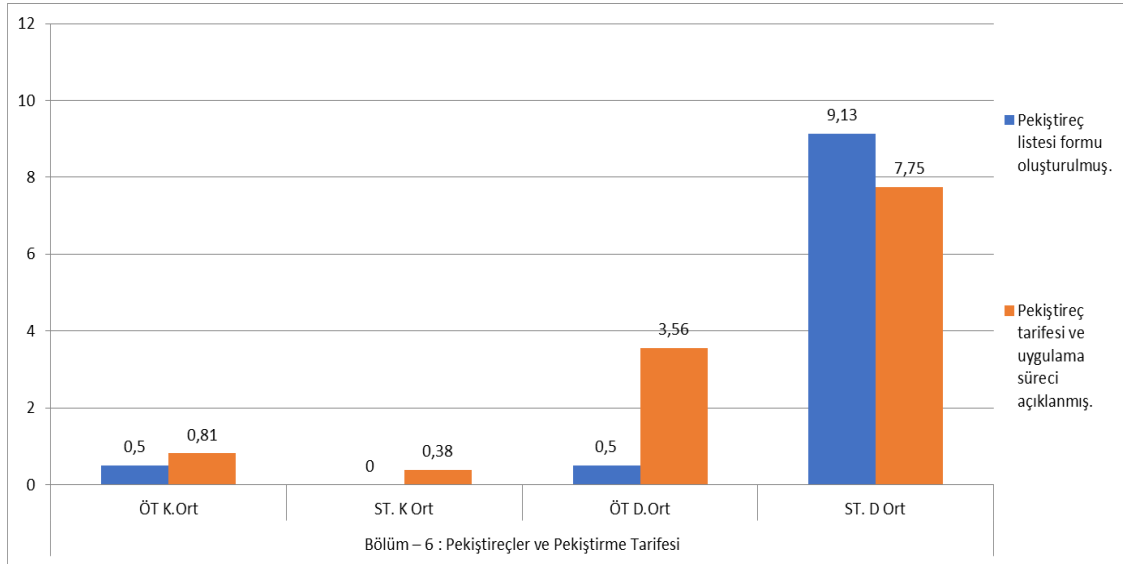
Tablo 30: Davranış Değiştirme Programının Uygulanması Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 30’da ise ‘Davranış Değiştirme Programının Hazırlanması’ alt başlığı dokuz alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘öğrencinin genel davranış özelliklerini belirlenmesi’, ikincisi ‘öğrencide azaltılmak istenen davranışın belirlenmesi’, üçüncüsü ‘hedef davranışın sebebinin belirlenmesi’, dördüncüsü ‘hedef davranışın açık bir şekilde tanımlanmış olması’, beşincisi ‘performans düzeyi belirleme süreçlerinin açıklanmış olması’, altıncısı ‘başlama düzeyi verisinin toplanması’, yedincisi ‘başlama düzeyi verilerinin formül hesaplamaları ve grafiklerle gösterimi’, sekizincisi ‘davranış değiştirmede seçilen yöntem ve tekniklerin uygulama şeklinin açıklanması’ dokuzuncusu ise ‘davranışın zaman içerisinde durumunu gösteren veri kayıt formunun ve grafiğinin kullanılışıdır’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının uygulanması alt başlığı dokuz boyutunda benzer bir değişim göze çarpmaktadır. Kontrol grubunda tüm boyutlar hem öğretim öncesinde hem de öğretim sonrası 0-2/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda aynı alt boyutlar

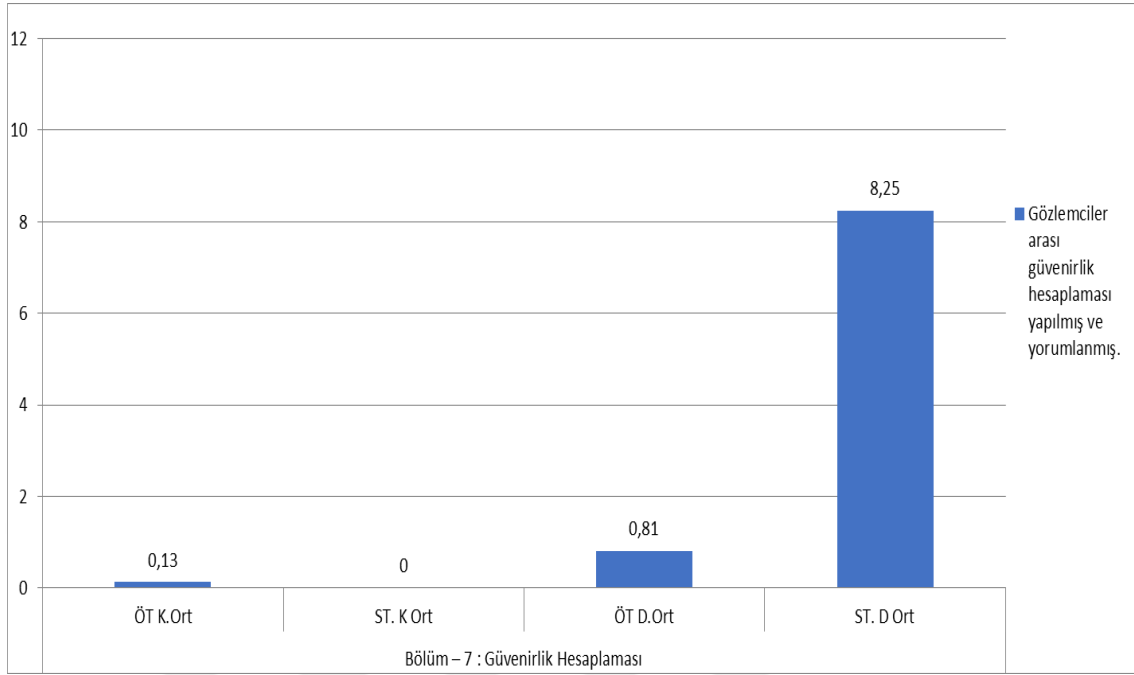
öğretim öncesi 0-4/10'un aralığında iken öğretim sonrası 8-10/10 düzeyine çıkmıştır. Pekiştireç listesi formu oluşturulması ve pekiştireç tarifesi ve uygulama sürecinin açıklanmasından oluşan pekiştireçler ve pekiştirme tarifeleri alt başlığına ait veriler tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31: Pekiştireçler ve Pekiştirme Tarifesi Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 31'de ise 'Pekiştireç ve Pekiştirme Tarifesi Belirleme' alt başlığı yine iki boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi 'pekiştireç listesi formu oluşturulması', ikincisi ise 'pekiştireç tarifesi ve uygulama sürecinin açıklanmasıdır'. Veriler incelendiğinde OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi pekiştireç ve pekiştirme tarifesi belirleme alt başlığı iki boyutundan birincisi olan pekiştireç listesi formu oluşturulması kontrol grubunda hem öğretim öncesi hem öğretim sonrasında yetersizdir. Deney grubunda aynı alt boyut öğretim öncesi 1/10'un altında iken öğretim sonrası 9/10 düzeyinin üzerine çıkmıştır. İkinci alt boyut olan pekiştireç tarifesi ve uygulama sürecinin açıklanması, kontrol grubunda öğretim öncesi ve sonrasında yine 1/10'un altında kalırken, deney grubunda aynı alt boyut öğretim öncesi 4/10'un altında iken öğretim sonrası 7/10 düzeyinin üzerine çıkmıştır. Her iki boyutta da deney grubunda benzer bir ilerlemenin olduğu söylenebilir. Gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması ve yorumlanması tablo 32'de sunulmuştur.

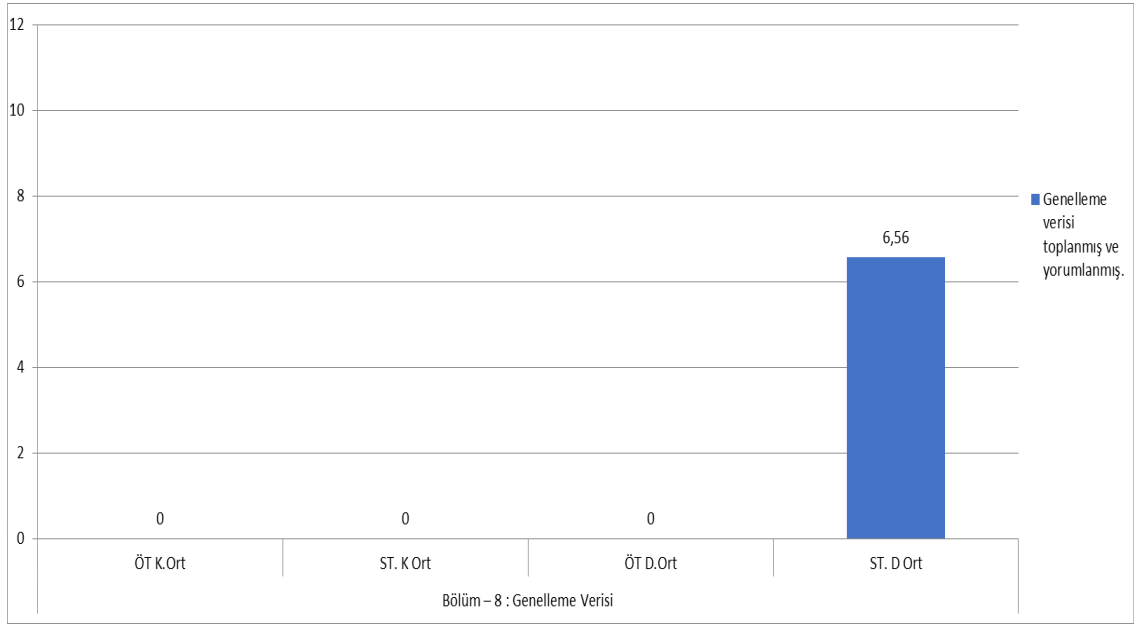
Tablo 32: Güvenirlik Hesaplaması Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 32’ de ise ‘Güvenirlik Hesaplanması alt başlığı tek boyutta ele alınmıştır. Bu boyut gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanması ve yorumlanmasıdır. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi gözlemciler arası güvenirliliğin hesaplanması ve yorumlanması alt başlığı ve boyutunda kontrol grubunda 1/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda ise aynı alt boyut öğretim öncesi 1/10’un altında iken öğretim sonrası 8/10 düzeyine çıkmıştır.

Genelleme verisi toplama alt başlığı/boyutuna ait veriler tablo 33’de sunulmuştur.

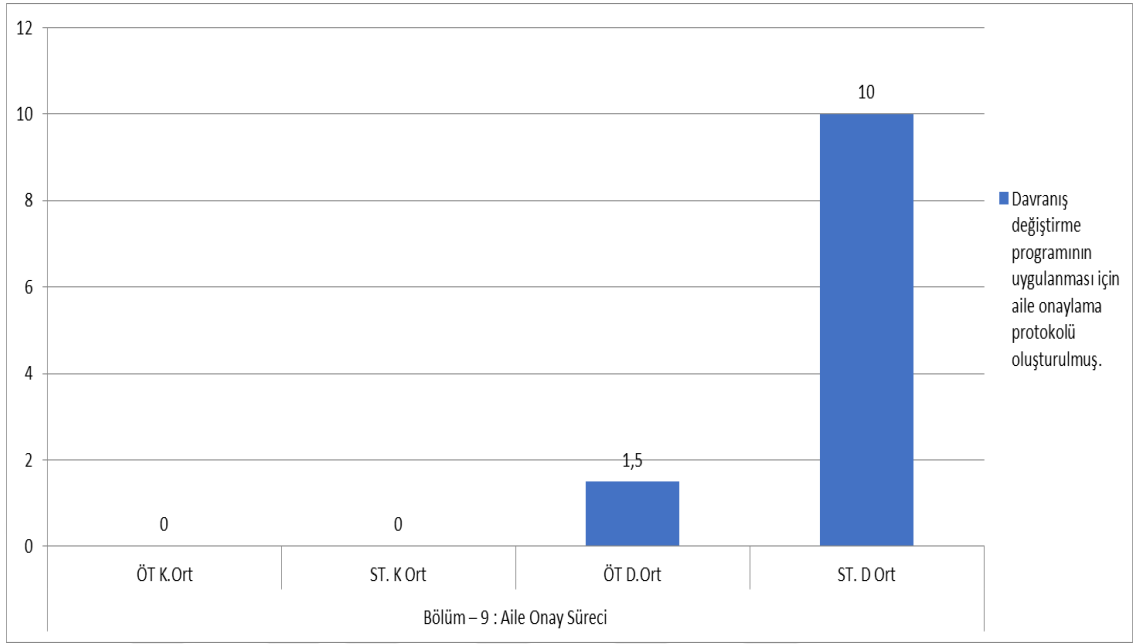
Tablo 33: Genelleme Verisi Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 33’de ise genelleme verisi alt başlığı tek boyutta ele alınmıştır. Bu boyut genelleme verisinin toplanması ve yorumlanmasıdır. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi genelleme verisinin toplanması ve yorumlanması alt başlığı ve boyutunda kontrol grubunda 0/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda ise aynı alt boyut öğretim öncesi 0/10’un altında iken öğretim sonrası 6/10 düzeyinin üzerine çıkmıştır.

Aile onay protokolü süreci alt başlığı/boyutuna ait veriler tablo 34’de sunulmuştur.

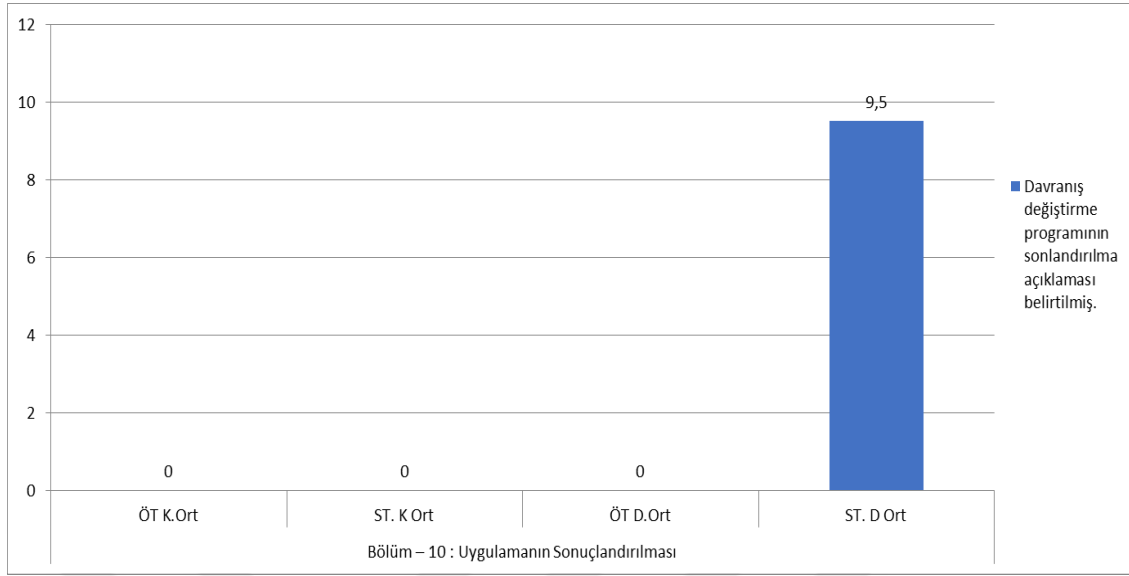
Tablo 34: Aile Onay Süreci Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 34’de ise aile onay süreci alt başlığı tek boyutta ele alınmıştır. Bu boyut davranış değiştirme programının uygulanması için aile onaylama protokolünün oluşturulması ve işleyişidir. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programlarının incelenmesi aile onaylama protokolünün oluşturulması ve işleyişi alt başlığı ve boyutunda kontrol grubunda 0/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda ise aynı alt boyut öğretim öncesi 2/10’un altında iken öğretim sonrası 10/10 düzeyinde gerçekleşmiştir.

Uygulamanın sonuçlandırılması açıklamaları alt başlığı/boyutuna ait veriler tablo 35’de sunulmuştur.

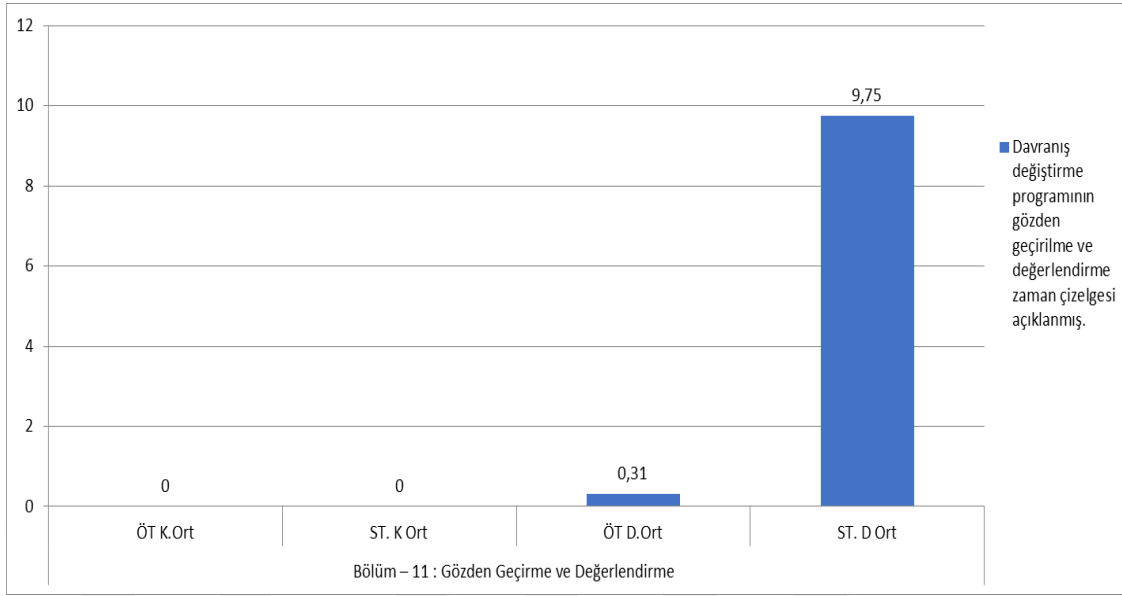
Tablo 35: Uygulamanın Sonuçlandırılması Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 35’de uygulamanın sonuçlandırılması açıklamaları alt başlığı tek boyutta ele alınmıştır. Bu boyut davranış değiştirme programının sonlandırılması açıklamasının bulunmasıdır. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programının sonlandırılması açıklamasının bulunması alt başlığı ve boyutunda kontrol grubunda 0/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda ise aynı alt boyut öğretim öncesi 0/10 düzeyinde iken öğretim sonrası 9/10 düzeyinin üzerinde gerçekleşmiştir.

Gözden geçirme ve değerlendirme zaman çizelgelerinin hazırlanması alt başlığı/boyutuna ait veriler tablo 36’da sunulmuştur.

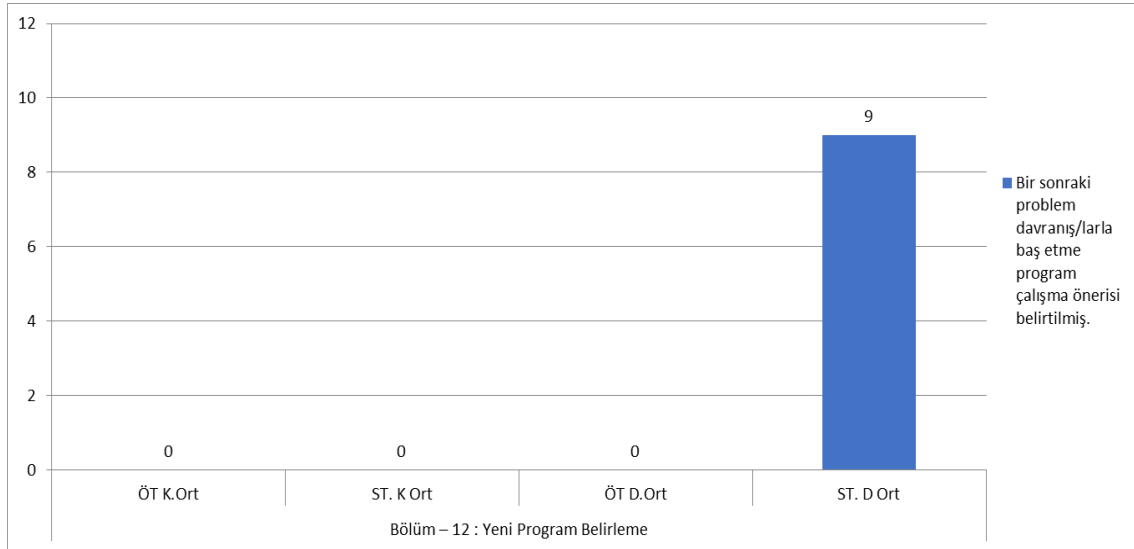
Tablo 36: Gözden Geçirme ve Değerlendirme Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 36’da uygulamanın gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi alt başlığı tek boyutta ele alınmıştır. Bu boyut davranış değiştirme programının gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi ve buna dönük zaman çizelgesi oluşturulmasıdır. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programının gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi ve buna dönük zaman çizelgesi oluşturulması alt başlığı ve boyutunda kontrol grubunda 0/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda ise aynı alt boyut öğretim öncesi 1/10 düzeyinin altında iken öğretim sonrası 9/10 düzeyinin üzerinde gerçekleşmiştir.

Yeni program belirleme alt başlığı/boyutuna ait veriler tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37: Yeni Program Belirleme Alt Başlığına Ait Verilerin Grafiği



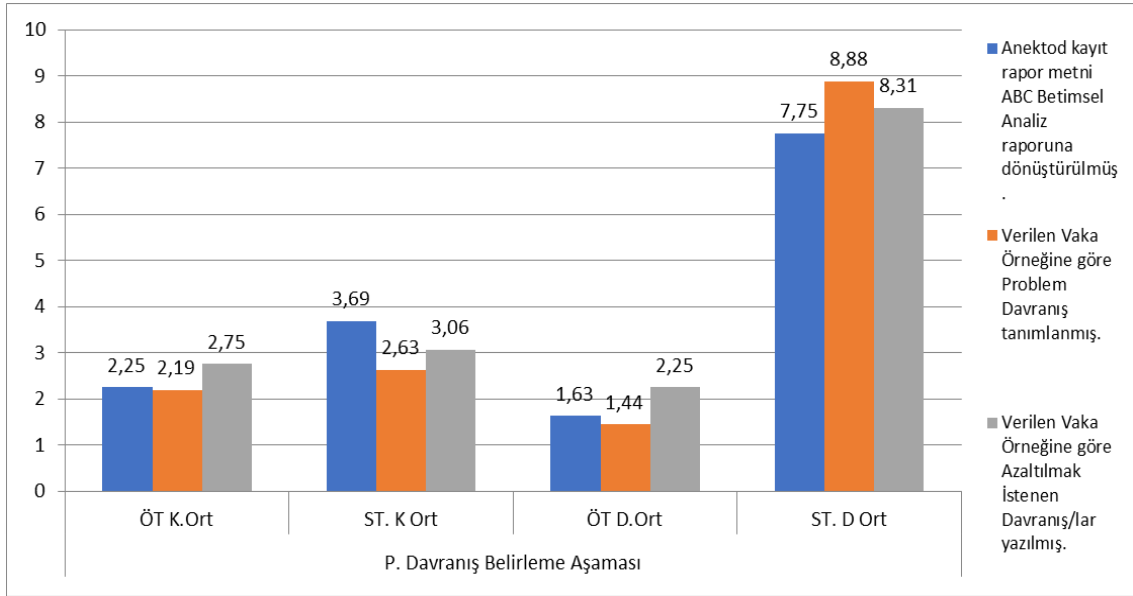
Tablo 37’de yeni program belirleme alt başlığı tek boyutta ele alınmıştır. Bu boyut davranış değiştirme programının bir sonraki problem davranışla baş etme programı için çalışma önerisinde bulunmadır. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programının bir sonraki problem davranışla baş etme programı için çalışma önerisinde bulunma alt başlığı ve boyutunda kontrol grubunda 0/10 düzeyinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda ise aynı alt boyut öğretim öncesi 0/10 düzeyinin altında iken öğretim sonrası 9/10 düzeyinde gerçekleşmiştir.

4.7. Araştırma Amacının Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular

OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin program hazırlama yeterlikleri senaryo temelli etkinlikler ile beş ana boyutta ele alınmıştır. Bu başlıklar; davranış belirleme, hedef davranış, davranış ölçümü ve veri kayıt, uygulama süreci, değerlendirmedir.

Öğretmenlerin program hazırlama yeterliklerinden davranış belirleme ana boyutu, anekdot kayıt ve ABC formuna dönüştürülmesi, verilen vaka örneğine göre problem davranış tanımlama, verilen vaka örneğine göre azaltılmak istenen davranışların belirlenmesidir. Bu alt boyutları kapsayan davranış belirleme ana boyutuna ait veriler tablo 38’de sunulmuştur.

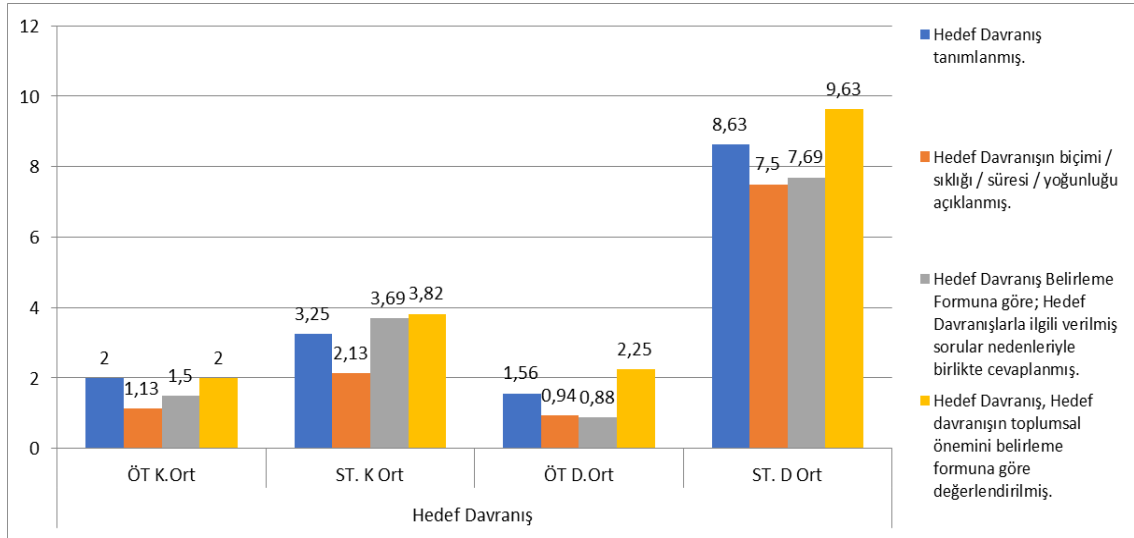
Tablo 38: Davranış Belirleme Yeterlik Alanına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 38’te ‘Davranış Belirleme’ yeterliği üç alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘anekdot kayıt ve ABC formuna dönüştürülmesi’, ikincisi ‘verilen vaka örneğine göre problem davranış tanımlama’, üçüncüsü ise ‘verilen vaka örneğine göre azaltılmak istenen davranışların belirlenmesidir. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin senaryo temelli etkinlikler yoluyla oluşturdukları programda davranış belirleme yeterliği, üç alt boyutunda da benzer bir değişim meydana gelmiştir. Yapılan öğretim faaliyeti öncesinde üç alt boyutun ortalaması kontrol grubunda 3/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında 3/10’un biraz üzerine çıkmıştır. Yine yapılan öğretim faaliyeti öncesinde üç alt boyutun ortalaması deney grubunda 2/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında 8/10’un üzerine çıkmıştır.

Öğretmenlerin program hazırlama yeterliklerinden hedef davranış ile ilgili süreçleri kapsayan ana boyutu, hedef davranış tanımlama, hedef davranışın biçimini açıklama, hedef davranış formunu oluşturma ve cevaplama, hedef davranışın toplumsal önemini belirleme olmak üzere dört alt boyuta ayrılmıştır. Bu dört alt boyutu kapsayan hedef davranış ana boyutuna ait veriler tablo 39’da sunulmuştur.

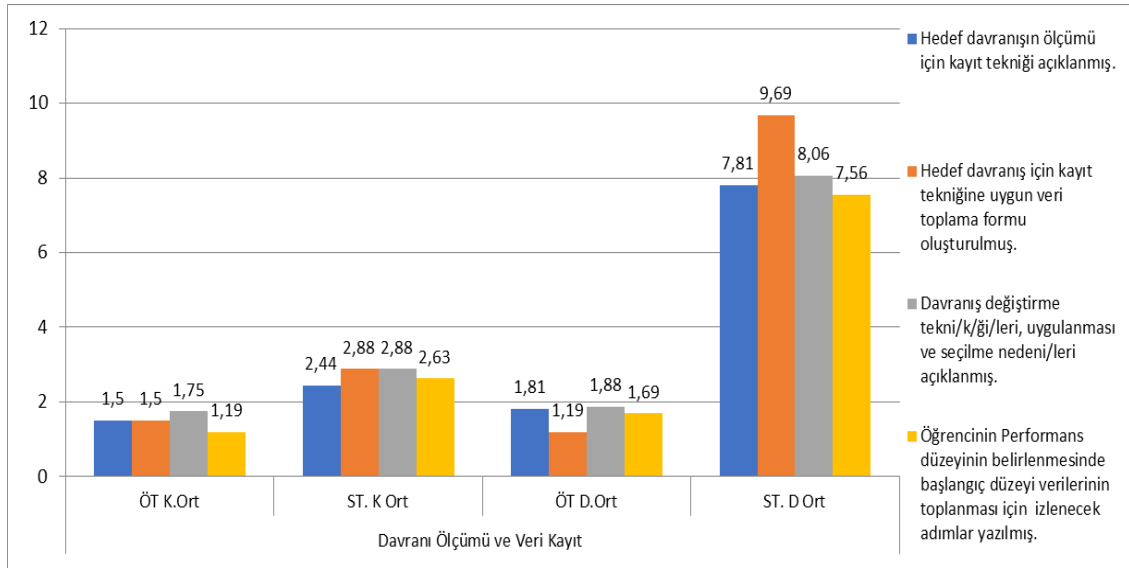
Tablo 39: Hedef Davranış Yeterlik Alanına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 39’da ‘Hedef Davranış’ yeterliği dört alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘hedef davranışı tanımlama’, ikincisi ‘hedef davranışın biçimini açıklama’, üçüncüsü ise ‘hedef davranış formunu oluşturma ve cevaplama’, son olarak ‘hedef davranışın toplumsal önemini belirlenmesidir’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin senaryo temelli etkinlikler yoluyla oluşturdukları programda hedef davranış ile ilgili yeterliği, dört alt boyutunda da benzer bir değişim meydana gelmiştir. Yapılan öğretim faaliyeti öncesinde dört alt boyutun ortalaması kontrol grubunda 2/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında 3/10’un biraz üzerine çıkmıştır. Yine yapılan öğretim faaliyeti öncesinde dört alt boyutun ortalaması deney grubunda 2/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında 8/10’un üzerine çıkmıştır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda hedef davranışın biçimini açıklama alt boyutunda diğer üçüne göre kısmen daha fazla ilerleme olmuştur.

Öğretmenlerin program hazırlama yeterliklerinden davranış ölçümü ve veri kayıt ana boyutu, hedef davranışın ölçümü için kayıt tekniğini açıklayabilme, hedef davranış için kayıt tekniğine uygun veri toplama formu oluşturma, davranış değiştirme tekniğinin seçilme sebebinin açıklanması ve uygulanması ile öğrenci performans düzeyinin belirlenmesinde başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için izlenecek yolun belirlenmesidir. Bu alt boyutları kapsayan davranış ölçümü ve veri kayıt ana boyutuna ait veriler tablo 40’da sunulmuştur.

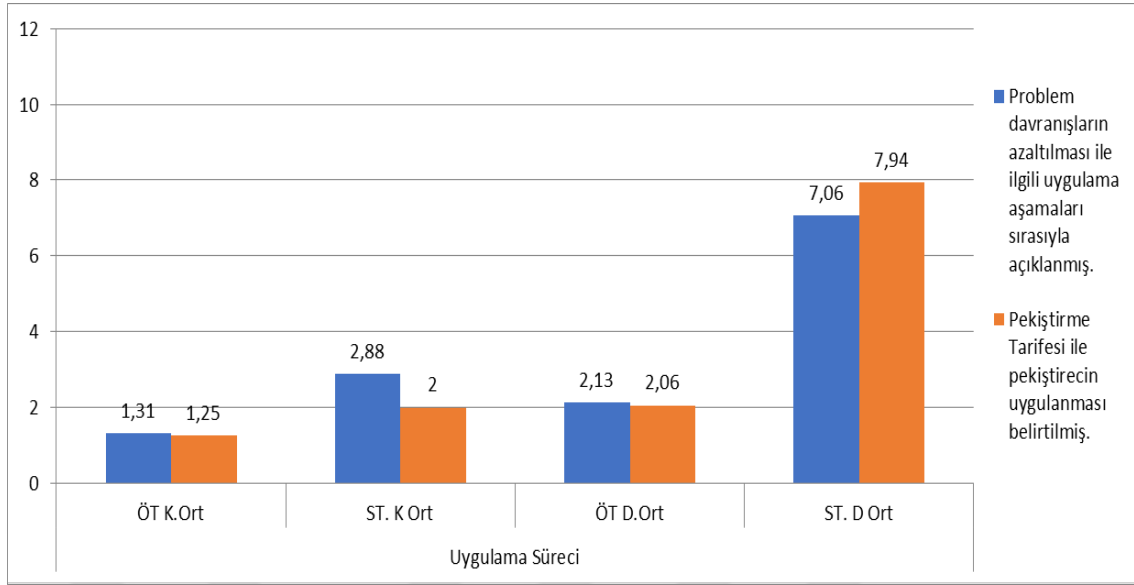
Tablo 40: Davranış Ölçümü ve Veri Kayıt Yeterlik Alanına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 40’da ‘Davranış Ölçümü ve Veri Kayıt’ yeterliği dört alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘hedef davranışın ölçümü için kayıt tekniğini açıklayabilme, ikincisi ‘hedef davranış için kayıt tekniğine uygun veri toplama formu oluşturma’, üçüncüsü ‘davranış değiştirme tekniğinin seçilme sebebinin açıklanması ve uygulanması’, son olarak ‘öğrenci performans düzeyinin belirlenmesinde başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için izlenecek yolun belirlenmesidir’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin senaryo temelli etkinlikler yoluyla oluşturdukları programda davranış ölçümü ve veri kayıt ile ilgili yeterliği, dört alt boyutunda da benzer bir değişim meydana gelmiştir. Yapılan öğretim faaliyeti öncesinde dört alt boyutun ortalaması kontrol grubunda 2/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında 2/10’un biraz üzerine çıkmıştır. Yine yapılan öğretim faaliyeti öncesinde dört alt boyutun ortalaması deney grubunda 2/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında 8/10’un üzerine çıkmıştır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda hedef davranış için kayıt tekniğine uygun veri toplama formu oluşturma alt boyutunda diğer üçüne göre kısmen daha fazla ilerleme olmuştur.

Öğretmenlerin program hazırlama yeterliklerinden uygulama süreci ana boyutu, problem davranışların azaltılması ile ilgili uygulamaları aşamalandırma ve açıklama, pekiştirme tarifesi ile pekiştirecin uygulanma şeklinin belirtilmesinden oluşmaktadır. Bu alt boyutları kapsayan uygulama süreci ana boyutuna ait veriler tablo 41’de sunulmuştur.

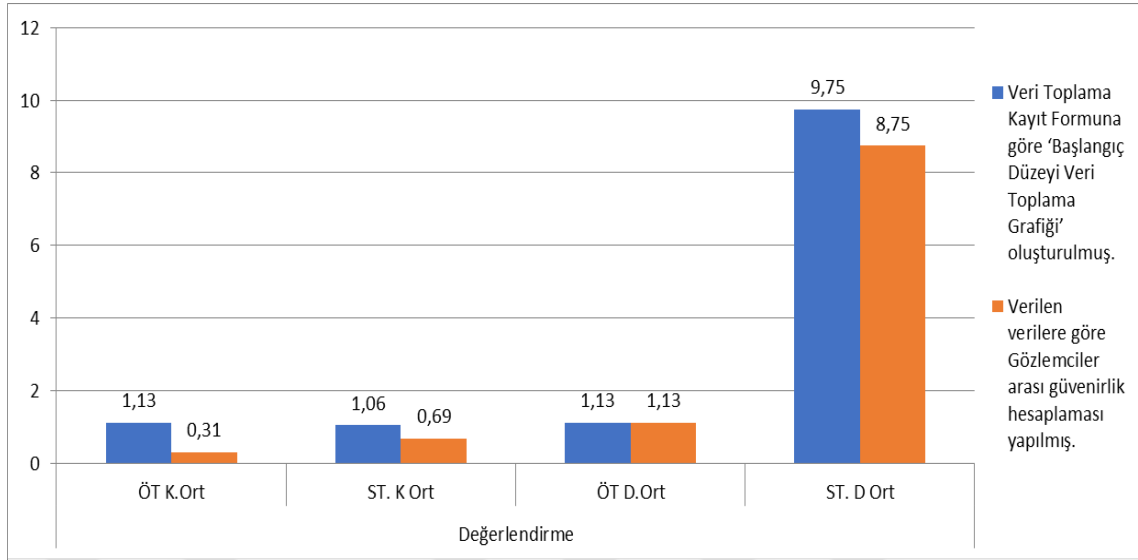
Tablo 41: Uygulama Süreci Yeterlik Alanına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 41’de ‘Uygulama Süreci’ yeterliği iki alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘problem davranışların azaltılması ile ilgili uygulamaları aşamalandırma ve açıklama’, ikincisi ise ‘pekiştirme tarifesi ile pekiştirecin uygulanma şeklinin belirtilmesidir’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin senaryo temelli etkinlikler yoluyla oluşturdukları programda uygulama süreci, iki alt boyutunda da benzer bir değişim meydana gelmiştir. Yapılan öğretim faaliyeti öncesinde iki alt boyutun ortalaması kontrol grubunda 2/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında 2/10’un biraz üzerine çıkmıştır. Yine yapılan öğretim faaliyeti öncesinde iki alt boyutun ortalaması deney grubunda 2/10’un biraz üzerindeyken, öğretim faaliyeti sonrasında 7/10’un üzerine çıkmıştır.

Öğretmenlerin program hazırlama yeterliklerinden değerlendirme ana boyutu, veri toplama kayıt formuna göre başlangıç düzeyi veri toplama grafiği oluşturma, verilere göre gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanmasından oluşmaktadır. Bu alt boyutları kapsayan değerlendirme ana boyutuna ait veriler tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42: Değerlendirme Yeterlik Alanına Ait Verilerin Grafiği



Tablo 42’de ‘Değerlendirme’ yeterliği iki alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlardan birincisi ‘veri toplama kayıt formuna göre başlangıç düzeyi veri toplama grafiği oluşturma’, ikincisi ise ‘verilere göre gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanmasıdır’. Veriler incelendiğinde OSB’li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin senaryo temelli etkinlikler yoluyla oluşturdukları değerlendirme süreci, iki alt boyutunda da benzer bir değişim meydana gelmiştir. Yapılan öğretim faaliyeti öncesinde iki alt boyutun ortalaması kontrol grubunda 1/10’un altındayken, öğretim faaliyeti sonrasında yine 1/10 civarında gerçekleşmiştir. Yine yapılan öğretim faaliyeti öncesinde iki alt boyutun ortalaması deney grubunda 1/10’un biraz üzerindeyken, öğretim faaliyeti sonrasında 8/10’un üzerine çıkmıştır. Deney grubunda veri toplama kayıt formuna göre başlangıç düzeyi veri toplama grafiği oluşturma alt boyutunda diğer alt boyuta göre kısmen daha fazla ilerleme olmuştur.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın tartışma, sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1 Tartışma

Bu çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği incelenmiştir.

Program oluşturma süreci başlangıcında yapılan ihtiyaç analiz çalışmasında, OSB'li öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışlar ve sağaltımı ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğunluğu kendini yeterli bulmamaktadır. Bu sonuçtan hareketle PDBD Programı sonucunda öğretmenlerin yeterliklerinde artış olmuştur. Özcan (2014) çalışmasında, program geliştirme konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirten özel eğitim öğretmenlerinin ön-test ve son-test puanlarında anlamlı farklılık olduğu, eğitim sonrasında öz-yeterlik algılarında artış olduğu ve öğretmenlerin verilen eğitimin yarar olduğu konusunda görüş bildirdikleri ile program geliştirme konusundaki bilgilerinin etkili düzeye ulaştığı sonucuna varılmıştır. Özcan (2014) tarafından ortaya konan bu sonuç bu araştırmanın ilgili sonucuyla örtüşmektedir. Bu benzerlik durumu; iki araştırmanında (Özcan, 2014; Koçak, 2011) ihtiyaç analizine dayalı olması ve karma desenlerin kullanılmasının avantajı şeklinde ifade edebiliriz.

Noyan-Erbaş (2019) gerçekleştirdiği çalışmasının amacını, otizm spektrum bozukluğunun (OSB) müdahalesinde kullanılan Hanen-More Than Words programının birincil olarak katılımcı ebeveynlerin duygu durumları, özyeterliği, etkileşimsel davranışları ve aldıkları sosyal destek üzerindeki; ikincil olarak ise çocuk etkileşimsel davranışları ile çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin araştırılması ve Esentürk (2019) tarafından yapılan OSB tanılı çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkililiğini incelemek ve çalışmada katılımcı çocukların iletişim becerilerini (iletişim başlatma ve iletişime tepki verme) uygulamalar sona erdikten sonraki sürdürme düzeyleri incelenmiş ve bu becerilerin araştırmacı tarafından gerçekleştirilen uygulamalara genellenebilirliğinin önemi bu çalışma sonuçlarının yaygınlaştırılması açısından yön gösterici niteliktedir.

OSB'li öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışlar ve sağaltımı ile ilgili olarak öğretmenler tarafından bilgi ve becerilerinin kaynağı da bilgi ve becerilerdeki eksikliklerin kaynağı da bireysel öğrenme çabaları olarak gösterilmektedir. Olcay-Gül (2012) tarafından geliştirilen Aile Eğitimi Programının ergenlik dönemindeki OSB tanısı bulunan çocuğa sahip aile üyelerinin sosyal öyküleri uygulama bilgi ve becerisi kazanmaları ve programı tamamlayan aile üyeleri tarafından sunulan sosyal öykülerin ergen bireylerin hedef sosyal becerileri öğrenmeleri, uygulama sona erdikten bir ve dört hafta sonra korumaları, farklı kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçladığı araştırmasında, aile üyelerinin sosyal öyküleri %100 doğru olarak yazma ve yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulama bilgi ve becerisi edindiğini, edindiği bu becerileri koruduklarını ve farklı becerilerin öğretimine ilişkin öykü yazımına genellediklerini göstermiştir. Bu çalışmada kendi kendine öğrenmelerin bireysel olarak geliştirilmesi konusunda eğitime dahil olan öğretmenlerin ve uygulamacıların bilgi ve becerisi ile ilgili kaynakları nasıl kullanacaklarının öğretilmesi uygulamalarda sistematik bir yapıda sunulması ve izlenmesi vurgulanabilir.

Rakap, Balıkcı ve Kalkan (2018) tarafından yapılan çalışmada ise; OSB hakkındaki bilgi ve algılarında, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin çalıştıkları eğitim kademelerine göre farklılık gösterdiği ve bu araştırmayı destekleyen sonuçlardan biride öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişim programlarıyla ilgili olarak eğitim bilgi ve becerilerdeki eksikliklerin kaynağındaki sorunun bireysel öğrenmelerin gerçekleşmesi için uygulamalı çalışmalara ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler faaliyetler düzenlenmelidir. Hsiao ve Sorensen Petersen (2019) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarında Sağlanan Kanıta Dayalı Uygulamalar ile ilgili çalışmasında, öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışırken bu uygulamaları uygulaması önemlidir; ancak öğretmenler eğitimsiz olduklarında ve bu uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmadıklarında, bu uygulamaları sınıflarında gerçekleştirmeleri imkansızdır kanıta dayalı uygulamaların kullanım düzeylerinin, bu uygulamaların bilgi düzeyleri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu gösterdi. Yani, kanıta dayalı uygulamalar hakkında daha fazla bilgiye sahip olan sağlayıcılar, bu uygulamaları daha fazla kullanma eğilimindeydi. Bu nedenle, öğretmenlerin bu uygulamaları sınıflarında kullanabilmeleri için kanıta dayalı uygulamalar bilgisini öğretmenlere sağlamak bir gerekliliktir.

Alexander, Ayres ve Smith (2015) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Kanıta Dayalı Uygulamada Öğretmen Yetiştirme: Literatür Taraması çalışmasında, 23 çalışmayı incelemişler ve yapılan bu çalışmayı destekleyen durumlardan öğretmenlerin çalıştıkları Otizimli olan öğrencileri ile çalışırken iletişimlerini güçlendirmek adına kanıta dayalı uygulamaların davranışsal müdahaleler konusunda öğretmenleri bireysel olarak eğitmeye odaklanması gerektiği, ayrıca incelenen çalışmaların tamamında, öğretmenlerin çalışma sırasında hizmet verdiği öğrenci türleri hakkında bilgi sağlaması ve genel olarak orta, şiddetli veya ileri düzeyde gelişimsel engelli veya otizimli olarak sınıflandırdıkları gibi bilgilere yer verildiği göze çarpmaktadır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öğrencileri hakkında eğitimleri kendi kendine öğrenmeleri, bilgilerini artırırken, işbaşında uygulamaların olmaması öğretmelerin sadece bilgi kaynaklarına erişimin hizmet içi çalışmalarında yeterli olamayacağı da akıldan çıkartılmamalıdır. Bu yüzden öğretmenlere eğitim verilirken kendi kendine bilgiye ulaşma yolları gösterilmeli ve mesleki gelişim açısından öğretmelerin bireysel öğrenmelerine ışık tutulmalıdır.

Öğretmelerin öğrendikleri bilgilerin kendi deneyim ve uygulamalarında kanıta dayalı uygulamalardan olması da bilimsel olarak verilerin aktarılması, öğretmen eğitimlerin planlanmasında önemli bir yere sahip olacaktır. Bu çalışmada yapılan araştırmayı destekleyen bir başka süreçte öğretmenlerin sadece teorik bir bilgi ile öğretmenlerin otizimli olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli olamayacağı da unutulmamalıdır. Öğretmenler tarafından bilgi ve becerilerdeki eksikliklerin bireysel olarak öğrenmelerin etkili bir şekilde sağlanması için uygulanabilir eğitim stratejilerinin birleştirilmesi karşılaştığı bir zorlukta başa çıkacağını ve öz yeterliklerini artıracığı mesleki gelişimlerine destek verecektir.

Öğretmenler, öğrenci gözlemlerinde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili kendi kaygıları, çocuğun özellikleri ve tehlike durumlarına ağırlık vermekte, toplumsal durumları göz ardı etmektedir. Helps, Newsom-Davis ve Callias (1999) Otizm; Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında, otizmin sık sık değişen kavramsallaştırmaları, kesin doğası ve etiyolojisi konusunda yaygın bir kafa karışıklığının olduğunu ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları ile otizm hakkındaki görüşlerinin davranışları problem kabul etmede etkili olduğu sonucu bu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Helps, Newsom-Davis ve Callias (1999) aynı çalışmalarında öğretim personelinin eğitim ihtiyaçları ile ilgili olarak otizimli çocuklarla çalışırken

karşılaştıkları zorlukları tanımlarken davranış yönetimi ve öğretim yöntemlerine ilişkin pratik önerilerin ve desteğin olmadığı, agresif davranışlar gibi bazen otizmlili çocuklarla ilişkilendirilen belirli davranışların yönetiminde sorunlara ve daha sık bildirilen sosyal ve iletişim zorluklarına neden olduğu, belirtilmiş. Bu tespit bu araştırmanın davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili kendi kaygıları boyutuyla da benzerlik göstermektedir.

Araştırmacı çalışmanın sonuçlarına dayanarak, bir davranışın problem davranış olarak kabul edilmesi ya da kabul edilmemesinin otizmlili çocukların bireysel özellikleri ve toplumsal olan yargıların, kültürlerin ve öğretmenlerin kendi kaygıları üzerine belirli normların sağlanmasın çok etkili olacağı iddia edilebilir. Bu çalışma ortaya koymuştur ki öğretmenlerin çoğunluğu otizmlili çocukların problem davranışları ile ilgili temel ve ortak bir teorik anlayışa sahip değildir. Birçoğu bozuklukla ilgili modası geçmiş inançlara sahipken, diğerleri sadece kafası karışmış ve kararsızlıkları olduğu izlenimi vermişlerdir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun farkında olduğu şey, otizmle ilgili aldıkları eğitimin yetersizliği ile çok açık bir şekilde ilişkilidir. Bu olumsuzluklara rağmen, özel eğitim ortamlarında çalışan öğretmenler, otizmlili çocuklarda problem davranışların belirlenmesini kolaylaştırmak için uygun stratejiler hakkında etkileyici bir anlayış elde etmelerinin sağlanması gereklidir. Bir davranışın problem olarak kabul etme ya da davranışın olumlu bir davranış olduğunu kabul etme durumunun, davranışların değerlendirilmesinde gözleme dayalı olarak uygulamaların belirli yöntemleri kullanılarak teorik temelinin her zaman farkında olmasalar da bu tür uygulama becerileri son derece cesaret vericidir, ancak yeterli değildir.

Otizmlili olan çocuklarla çalışan ya da çalışacak olan öğretmenlerin eğitiminin en önemli ögesi öğrenci davranışların gözlemlenmesinde; bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri olan 'öğretmenlerin kendi kaygıları, otizmlili çocuğun özellikleri ve tehlike durumlarına ağırlık verme toplumsal durumlarıyla' ilişkili kriterlerin sağlanması önemli bir mesele olarak ele alınmalıdır. Özellikle, bu çalışma, öğretmenlerin gözleme dayalı bilgi toplama becerisinde, yeterli olmayan bir eğitime yalnızca teorik bir bilgiye sahip olduklarını da ortaya koymuştur.

Öğretmenler, problem davranışların sebeplerini belirlerken, sebeplerinden daha çok kendine yani, nedenden daha çok nasıla odaklandıkları görülmektedir. Problem davranışlarının nedensel bir tanımlamadan hedeflerin oluşması açısından alan yazın çalışmalarından nedene yönelik olarak bir problem davranışın sebeplerini ele almak

yerine nasıla yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Alp (2014) otistik çocuklarda görülen davranış problemlerinin düzeltilmesi ile hareket eğitimi ve fiziksel aktivitelerin ilişkisini incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma ile araştırmanın problem davranışların nedenine yani hedefli bir çalışma yerine problem davranışların nasıla yönelik bir uygulama ile sorunun çözümünün ele alınma biçimi ile araştırma sonucunu yargısı ile örtüşmektedir.

Durak-Demirhan (2012)'nin yaptığı araştırmada ise; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempolarının ve davranış sorunları düzeylerinin belirlenmesi adlı çalışmada problem davranışların sebeplerini belirlerken bir yandan araştırmanın problem davranışlarda nasıla yönelik odaklanılması gerektiği ile ilgili uygulamalarında yapıldığı görülmektedir. Bunun yerine, problem davranışların sebeplerinin ve soruna neden olan koşulların uygulanması sırasında tanımlayıcı bir analiz yapılması ngrlebilirdi. Tanımlayıcı analiz, bir problem davranışı ile onun varsayılan uyarıcı veya öncül uyarıcısı arasındaki korelasyonu not ederek davranışın işlevinin geçici olarak tanımlanmasına izin veren sekans analizi verilerini kaydetme biçimi şeklinde ifade edilebilir. En azından bir davranışın gözlemlere göre, bilgi formalarına göre ya da standart lme araçlarının verilerine dayanarak, uygulamacılar tarafından bir problem davranışının topografik tepki biçimlerinin, temel işlevlerinin, ğretim taleplerinin ne olduğuna çok daha geniş bir bakış açısıyla sağlanması çok daha iyi olabilirdi.

Timuçin (2008) Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği adlı çalışmada problem davranışların sebeplerinden daha çok nasıla yönelik müdahale edilmesi ile araştırma sonucunu destekler nitelikte bir araştırma olduğu dikkat çekicidir. Ancak Atbaşı (2016) göre problem davranışlarının işlevsel olma özelliklerinin yanı sıra sebeplerinin işleve yönelik nasıldan daha önce nedene yönelik olarak bu araştırma ilişkili olduğu söylenbilir. Bir başka çalışmada ise; Roxburgh ve Carbone (2013)'nin "Otizmli İki ocuğun Ayrık Deneme Eğitimi Sırasında Değişen ğretmen Sunum Oranlarının Yanıt Vermeye Etkisi" başlıklı araştırmada uygulamadan önce problem davranışlarının tanımlayıcı bir analizinin yapılmadığı ifade edilmektedir. Buda bu araştırmayı yapan araştırmacının problem davranışların sebeplerini belirlerken, sebeplerinden daha çok problem davranışın kendine olan sonuç yargısı ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin, problem davranışların sebeplerini belirlerken ortak ve standartlaştırılmış bir uygulama ve etkinlik geliştirme veya kullanma yeterliklerinde problem yaşamaktadır. Bununla birlikte Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, kazanım (hedef) belirlemede bireyin ilgi ve isteklerini temel almakta ve eğitimin temel ilkelerinin büyük bir kısmını göz ardı etmektedir. Ayrıca Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, kazanıma uygun içerik oluşturma veya belirlemede bireysellik ilkesini dikkate alırken içerik belirlemedeki diğer birçok ilke göz ardı edilmektedir.

Bir başka durumda ise; Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, kazanıma, içeriğe ve tasarladıkları öğrenme yaşantısına uygun yöntem teknik seçme veya belirlemede yine bireyselliği temel aldıklarını belirtip, toplumsallaşma amacına daha az ağırlık verdikleri görülmüştür. Tüm bu yargıların temelinde öğretmenlerin eğitimleri sürecinde sadece öğrenci özelliklerinin her şeyin ötesinde olan bir olguymuş gibi algılamış olmalarıdır. Diğer bir düşüncede ise; öğrencinin temel ihtiyaçlarından daha ziyade program hedeflerinin ihtiyaçlarına dönük bir öğrenci eğitimi temel alınmalıdır şeklinde de bir doğru olmayan bir algı söz konusudur. Bu iki düşüncede köklerinde haklı gibi görülse de prensipte eksiklikleri söz konusudur. Çünkü bu iki düşünce birlikte ortaya ele alındığında otizmlili olan bireylerin özellikleri doğrultusunda program hedeflerin, kazanımlara uygun içeriklerin oluşturulması ve öğrenme yaşantısına uygun tasarımlarda toplumsallaşma sürecinde bağımsız yaşama katkısı ortaya konulabilir.

Roxburgh ve Carbone (2013) göre eğitici eğitimlerinde, otizmlili çocukların öğretim ihtiyaçlarına yönelik davranış ilkelerinin uygulanması konusunda eğitim almış öğretmenler tarafından verilmesinin program açısından olumlu sonuçlar vereceğini belirtmektedir. Eğitimciler öğrenci özelliklerini esas almayan ve uygulanacak olan programın eğitimin temel ilkelerinden uzaklaşmasının kaçınılmaz olumsuz sonuçlar doğuracağı unutulmamalıdır. Sadece hazır rehberli programlarla da bir uygulamanın yürütülmesi otizmlili çocukların eğitiminde bireysellik ilkesini göz ardı edilmesi olacaktır ve öğrenci için olumsuz sonuçlar verecektir.

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Özel Eğitimin Temel İlkeleri; “ Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda öğrencilere; (a) Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması, (b) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve

yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması, (c) Özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanması, (ç) Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp yürütülmesi, (d) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi, (e) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini sürdürebilmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması, (f) Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması, (g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması, (ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması, esastır.” maddeler sıralanmıştır. Be temel ilkeler çerçevesinde otizmlili olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçların hedef belirlemede yukarıda sıralanan maddeler doğrultusunda bireysel özellikler dikkate alınmalıdır.

Program hedeflerinin öğrencilerin veya eğitici eğitimlerinde bireysel özelliklerin daha öncelikli bir şekilde ele alınmasının yanı sıra eğitimin temel ilkelerinin birlikte ele alınmasının yararlı olması kaçınılmazdır. Ancak birçok durumda eğitimcilerin eğitimin temel ilkelerinden olan öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesinde hedeflerin ortaya konulmasında sosyalleşme ve bağımsız yaşama katkı sağlama gibi özelliklerinin kazandırılmasında eğitim temel prensiplerinden uygulamacıların uzaklaştığı araştırmacının sonuçlarından elde edildiği görülmektedir. Araştırmacının öğretmen eğitimlerinde öğrencilerin problem davranışlarının tespitinde öğrenci özelliklerini ele alırken bu problem davranışların toplumsallaşma ve kültürel özelliklerin de hedeflenen uygulama programlarına yansıtılması ile bilgilendirmelerin eğitim sürecinde araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Bu yargının tartışmasında araştırmacının eğitim öncesi öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme de öğretmen ihtiyaçlarının ne olduğuna ilişkin sonuçlarına dönük bir yargı olduğu göz ardı edilmemelidir.

Grey, Honan, McClean ve Daly (2005)'nin Uygulamalı Davranış Analizinde Öğretmen Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı çalışmasında bu araştırmaya

katılan eğitimciler ABA temel ilklerine göre bir eğitim aldılar ve bu aldıkların eğitimin sonunda, öğretmenlerin işlevsel bir değerlendirme yapma ve bunu uygun bir denetimle etkili bir davranışsal destek planı tasarlamak için başarılı olması çalışmada dikkat çekicidir. Eğitici eğitimlerinde belirli ilkelerin ve temel ihtiyaçların ve kişisel beklentilerin sağlanması olumlu sonuçlar vermektedir. Araştırmada öğretmenlere verilen eğitimlerin sonucu olarak çalıştıkları öğrencilerde problem davranışlarda % 80 oranında düzelme sağlandığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada program geliştirmede hedef, içerik ve öğrenme tasarımı gibi durumların uygulama adımlarına yansıtılmasında bireysel ihtiyaçlarla birlikte özel eğitimin temel ilkeleri göz önünde tutulması eğitimcilerin çalıştıkları öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturacağını desteklemektedir. Bu sonuçlardan kaynaklı olarak öğretmenlerin eğitiminde problem davranışlara programlama yeterliklerinde araştırma sonunda etkili sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yaklaşımları belirleyebilme ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, farklılaştırma yapmadıkları ve var olan formları kullandıkları görülmektedir. Araştırmacının eğitimcilerle ilgili olarak program geliştirme sürecinde ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçlarla ilgili olarak kullanma ve geliştirmede yetersiz olduklarını görüşmeler esnasında dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Bu yargıda eğitimciler görüşmelerde değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin geldikleri noktanın tespitinin yapılmasında bu türden değerlendirme araçlarının gereksizliğine inandıklarına da vurgulamışlardır. Programda en önemli noktanın değerlendirmeler olduğunu söylenebilir. Ancak öğretmenler bu çalışmada geçmişten gelen yanlış düşünce ve isteksizliklerini programın temelini oluşturan ihtiyaçlarından uzak olduğu görülmektedir. Yine araştırmacı eğitime katılan öğretmenlerin değerlendirme araç geliştirme ve özgün bir araç ortaya koymayla ilgili olarak yeterli bir bilgi ve deneyime sahip olmadıkları düşüncesiyle birileri tarafından geliştirilen değerlendirme araçlarını ve değerlendirme formlarını programın yapısına özgü bir şekilde dizayn etmeden rast gele kullanageldikleriyle ilgili yargılarının olduğu ifa edilebilir.

Alan yazı çalışmalarında da görüldüğü gibi Altunay (2008) yaptığı çalışmasında sonunda, kontrol listeleri, yazılı/sözel dönütler, gözlemler ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda etkili olduğunu, bu çalışmada uygulamacı araştırmacının kendisinin geliştirdiği değerlendirme araçlarıyla uygulamasında etkili sonuçlar için daha

sonra yapılacak araştırmacılara da kullanmasını önerdiği görölmüştür. Ünlü (2012) alışmasında Ayrık Denemeli Öğretim Değerlendirme Formu, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve Taklit Becerileri Değerlendirme Aracı kullandığı, Toper-Korkmaz (2015) alışmasında, Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV), ocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV, Noyan-Erbaş (2019) gerçekleştirdiği çalışmasında, Durumluk- Sürekli Kaygı Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Anne Baba Stres Ölçeği, Anne-Babalık Becerilerinde Özyeterlik Ölçeği, Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu ve çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' ile çocukların etkileşimsel davranışlarını ölçmek için 'ocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu' kullanılmış, dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde 'Dil Gelişimi Tarama Envanteri' ve 'Türkçe Erken Dil Gelişim Testi' kullanılmıştır.

Grey, Honan, McClean ve Daly (2005)'nin yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin kapsamlı bir işlevsel değerlendirme yaptığı ve otizmliler için bir davranış hedefleyen bir davranış destek planı tasarlandığı vurgulanmıştır. Campbell (2001) göre; öğretmenlere uygun ve iyi bir eğitimle değerlendirme kalitesinin iyileştirilmesinin "değerlendirme ve müdahale arasındaki bağı güçlendirmek" olarak tanımlamıştır. Suhrheinrich (2015), Temel Müdahale Eđitimini Kullanmak Üzere Öđretmen Eđitimi İçin Sürdürülebilir Bir Model adlı çalışmasında değerlendirme ve öğretmenlere geri bildirim sağlama becerilerinde ustalık kriterlerinin ortaya konulmasında önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmiştir. Ruble, Usher ve McGrew, (2011) Otizmliler Öđrencilerin Öđretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaynaklarının Ön İncelenmesi başlıklı çalışmada öğretime ek olarak otizmliler öğrencileri değerlendirme becerilerine de sahip olduklarını bildirmiştir. Kossewska, Preece, Lisak, Bombińska-Domżał, Cierpialowska, Lessner, Lubińska, Niemiec, Ploszaj, Stosic, Troshanska ve Jasmina. (2019) Uluslararası ASD-Dođu Projesi Bağlamında Polonyalı Öđretmenlerin Otizm Alanında Eđitim İhtiyaçları başlıklı makalede öğretmenlerin öğrenciler için ölçme araçlarına bağlı bir şekilde değerlendirme becerilerini geliştirme taleplerinin olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma sonucuna ilişkin tartışmada örnekleri daha da çoğaltılabilir.

Araştırmaların birçoğunda var olan ölçme araç ve yaklaşımların kullanıldığı, uygulamacıların kendi eğitimi sürecinde kendi geliştirdikleri formların olduğu ancak formal bir durumdan uzak informal bir yapıda olduğu araştırmanın sonucunu

desteklemektedir. Araştırmanın ölçme araçlarının uygulamacı tarafından geliştirilebileceği gibi başka araştırmacılar tarafından geliştirilen araçlarında kullanılabilmesi unutulmamalıdır. Ancak bu araştırmada araştırmacının öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme de program geliştirme sürecinde eğitim öncesi ihtiyaçların belirlenmesinde öğretmenlerle eğitim öncesi görüşmede dikkatini çeken bir başka durum ise; oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken izlemek ve sonunda değerlendirmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımları var olan geçerli araçlar kullanılarak yapıldığı belirtilirken, geçerlik ile ilgili somut bir tanım belirtilmemiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarının geçerlilik durumlarıyla ilgili bir bilgiye sahip olmadıkları ve rast gele bir uygulama yaptıkları eğitim öncesi görüşmelerde ifade edilmiştir. Ölçme araçlarının geçerliğinden söz edebilmek için ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı “şey” ile ilgili olduğunun anlaşılmasının bilinmesi gereklidir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme araçlarının kapsam geçerliliği ile ilgili olarak; uzman kişilere danışmak, basit düzeyde bir belirtke tablosu hazırlaması, gözlem ve görüşmelerden yararlanması gibi basit bir yol geliştiremedikleri ihtiyaç analizinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca değerlendirme/ölçme araçlarının uygulamanın amacına dönük nedensel ve işlevsel bir ilişkinin, diğer kişilerce, başka ortamlarda sergilenebilmesi ve başka durumlara genellemede işe yarayıp yaramayacağına bilgisini verdiği de söylenebilir. Örneğin; Ülke-Kürkçüoğlu (2007) otistik özellik gösteren yaşları 5-8 arasındaki dört öğrencinin katıldığı ve 17 özel eğitim öğretmenin görüşlerinin alındığı çalışmada tek denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli kullanmış ve sosyal geçerlik bulgularının sonuçlarına dayanarak yürüttüğü çalışmaya benzer araştırmalarda, farklı ortamlarda farklı uygulamacılar tarafından ve farklı özellikteki katılımcılarla yürütülmesi ile ilgili öneri sunmuştur. Bu araştırmanın sonucunu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak araştırmaların bilimsel dayanağının olması açısından değerlendirme/ölçme araçlarının iç geçerlik, dış geçerlik ve sosyal geçerlik çalışmalarıyla birlikte görsel analiz çalışmalarının, davranışa dayalı eğitici eğitimlerinde öğretim çalışmalarının önemine dikkat çekilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuç öğretmenlerin kendi değerlendirme/ölçme araçlarının ve yaklaşımlarla birlikte geçerlilik çalışmalarının sağlanması konusunda

uygulamalı bir şekilde bilgi ve deneyimlerinde etkili sonuçların olduğu artıştan söz edilebilir. Öğretmenler, oluşturulan davranış değiştirme programını plan adımlarına dönüştürebilme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve planlamaya hangi adımla başlayacaklarını açıklamaktan ibaret açıklama getirebildikleri görülmüştür. Araştırmada programın uygulanması süreciyle ilişkili olarak eğitim öncesi öğretmenlerin ihtiyaçların belirlenmesinde görüşmelerde elde edilen bir başka sonuçta planlamanın nasıl yapılacağına yönelik açıklamaların yer aldığı ancak nereden başlanılacağına belirten ifadelerin yeterli bilgi sağlamadığı araştırmacı tarafından söylenebilir.

Bir problem davranışın azaltılması ya da ya da ortadan kaldırmak için ne yapılması gerektiğini kime sorarsanız sorun program bir sürecin gerekliliğinden söz eder. Bu araştırma sonucunda da öğretmenler program geliştirmenin önemini belirtmelerine rağmen programın öğrencinin hangi özelliğine uygun bir şekilde nasıl geliştirilmesi gerektiği ile ilgili yeterli ve tam bilgi sunmadıkları görülmüştür. Ayrıca program adımlarını ne olacağından daha başka bir sorun daha var, bu sorun eğitim öncesi öğretmenlerin bir problem davranışla karşılaştıklarında programın hangi adımdan başlanması gerektiğiyle ilgili yeterli bir bilgileri olmadığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bu ve benzeri durumlar öğretmenlerin bir problem davranışla karşılaştığında adımların ne olacağına ilişkin uygulamalı davranış analizi yaklaşım çalışmalarındaki bir sistematik bir çalışmanın nasıl planlanması gerektiği ile ilgili uygulamalı eğitimlerin verilmesinin gerekliliği söylenebilir.

Problem davranışlarla baş etme becerisini geliştirmek isteyen bir öğretmen bilgi, beceri ve değer yargıları ve sahip olduğu kaynaklara göre uygun bir program adımlarını planlayabilmelidir. Bu araştırmada tartışılan bu sonucu destekleyen bir araştırmaya rast gelinmemiştir. Ancak Harjusola-Webb ve Robbins (2012)'in yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin müdahale eğitimi toplantıları sırasında araştırmacılar tarafından verilen ayrıntılı performans geri bildirimlerinin (örneğin, Excel veri grafikleri ve sözlü geri bildirim), sınıf davranışlarındaki değişiklikleri ve iyileştirmeleri yönlendirmek için yararlı olduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmada araştırmacının eğitim öncesi ihtiyaç analizi yapmış olması eğitim öncesi durumlarında ortaya konulması açısından oldukça önemlidir. Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar etkili bir davranış değiştirme adımlarını şu şekilde; 1) problem davranış işlevsel olarak çok açık bir şekilde tanımlanmalıdır, 2) değerlendirme

sürecinde elde edilen özetleme ifadelerine yer verilmelidir, 3) problem davranışın ilişkisiz, etkisiz, ve ortama ilişkin bilgiler, davranış öncesi, müdahale yöntemleri ve davranış sonrası elde edilen sonuçlara yer verilmesi, 4) problem davranışın gerçekleştiği en zor durumların tanımlanması, 5) değerlendirme ile ilgili sürecin anlaşılır bir şekilde açıklanması şeklinde özetlemiştir. Öğretmenlerin planlama adımlarını geliştirmelerine katkısının olacağı söylenebilir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler kendi kendine plan geliştirme süreçlerini çok ciddi gelişmeler gösterdikleri ve uyguladıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin kimlerden ve nasıl oluşması gerektiği ile ilgili görüşleri alan yazın ve mevzuat doğrultusunda çeşitlilik göstermiştir. Bir yandan öğretmenler, davranış değiştirme programını uygularken ekip çalışmasında paydaşların iletişim ve kişisel özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ekip oluşturma, etkin biçimde hedeflere ulaşmak için farklı alanlarda bilgi, beceri, eğitim ve görüşe sahip çalışanların yaratıcı güçlerini, emek ve bilgilerini birleştirdikleri grupla çalışma işidir. Ekip oluşturma Otizmli olan öğrenciler açısından ve uygulan program açısından; organize bir şekilde görev dağılımının net olması, karşılaşılan problemlerin çözülmesi, kararlar alınması, yapılan çalışmaları iyileştirerek yüksek kalite ve verime ulaşılması, ekip üyelerinin bilgi ve deneyimlerinin en yüksek potansiyelde kullanılması ve çok yönlü bir değerlendirme sağlama amacıyla oluşturulması yarar sağlayabilir. Ayrıca ekip üyelerinin sadece mesleki deneyimlerinin gelişmesi değil, ekip üyelerinin birbirleri arasında disiplinler arası bir çalışma sistematığının geliştirilmesi işbirliğinin ve kişiler arası ilişkilerin gelişmesine yön verebilir.

Güleç-Aslan (2008) Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı ev uygulamasının yürütülmesi adlı çalışmasında ekip üyelerinin nasıl oluşturulduğuna ilişkin ayrıntılı bir bilgi sağlamazken uygulanan program açısından ekip üyelerinin bilgi ve becerilerinin yanı sıra çalışma sağladıkları aile ve çocuklarına önemli katkıda bulduklarını belirtmiştir. McCabe, (2008)'nin Çin Halk Cumhuriyeti Otizm Enstitüsünde Etkili Öğretmen Eğitimi adlı çalışmada Otizm Enstitüsü'ndeki öğretmen yetiştirme modelinin yüksek nitelikli, hevesli ve bilgili otizm öğretmenlerinin yetiştirilmesini sağlayan yönlerini incelemekte ve vurgulamaktadır. Bu çalışma bir ekibin kimlerden ve nasıl oluşması gerektiği ve ekip üyelerinin iletişim ve kişilik

özelliklerinin önemli olduğunu gösteren sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmenlerin, ihtiyaç belirleme sürecinde, oluşturulan davranış değiştirme programında etkili uygulama becerileri ile ilgili görüşleri daha çok klasik öğretim ilkeleri temelinde şekillenmekte ve etkili öğretme ve öğrenme yaklaşımlarından uzak görüşler olarak kalmaktadır. Bu sonuçtan hareketle araştırmanın sonucunda öğretmenler etkili uygulama becerileri ve etkili öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında öğretmen yeterliklerini geliştirdiklerini ve kanıta dayalı olan uygulamaların kullanımında deneyim elde ettiklerini gösteren etkili sonuçlara ulaşılmıştır. Walker, Douglas ve Brewer (2020) Sistematik Öğretimin Profesyonelce Uygulanmasını Teşvik Etmek İçin Öğretmen Tarafından Verilen Eğitim başlıklı çalışmada öğretmenlere uygulamaların etkili bir şekilde iş başında etkili öğretme şeklinin kazandırılmasında kanıta dayalı olan uygulamaların çok daha etkili bir şekilde OSB'li çocuklar üzerinde etkili olacağı vurgulanmıştır.

Wei, Loi ve Yasin, Mohd. (2017) Otizm Çocuk Eğitiminde Öğretmenin Yeterliliğini Artırmak İçin Öğretmen Eğitimi başlıklı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin otizm için kanıta dayalı öğretimi kullanma konusunda daha az yetkin olduğunu buldu. Bu araştırma araştırmacının sonuçlarından etkili uygulama becerilerine sahip olduklarını desteklemektedir. Morrier, Hess ve Heflin (2011)'nin ortaya koydukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretme Stratejilerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi adlı çalışmada, OSB'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, kanıta dayalı uygulamaları kullanan öğretmenlerin özelliklerinin kanıta dayalı uygulamaları kullanmayanlardan farklı olup olmadığını belirlemek ve öğretmenlerin nasıl eğitildiğini amaçlanmış. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları için çeşitli sağlayıcılar aramada becerikli olduklarını ve birçoğunun kendi kendine öğretildiğini veya öğrencileriyle birlikte sadece deneme yanılma yoluyla öğrendiklerini gösterecek şekilde yorumlanabilir. Çalıştaylar aracılığıyla sağlanan didaktik eğitim, etkili bir yaygınlaştırma yöntemidir ancak uygulamalı kullanımla sonuçlanmayabilir.

Bu çalışmanın en ilgi çekici bilgilerinde biride Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin daha büyük bir yüzdesinin kanıta dayalı uygulamaların daha fazla kullanıldığını bildirmemiş olması cesaret kırıcı olsa da diğer öğretmen özelliklerinin kanıta dayalı uygulamaların az ya da çok kullanımıyla ilişkili olması cesaret vericidir.

Bu araştırmadan çıkarılacak sonuç, öğretmenlerin kullanmak üzere eğitildiklerinde kanita dayalı uygulamaları kullanmaya açık olacaklardır. OSB'li öğrencilerin öğretmenlerine verilen eğitimin formatı ve içeriği, uygulamalı olması yönünde yol gösterici olmasına zen gösterilmelidir. Öğretmen eğitim programları, kanita dayalı uygulamaların kullanımını ve ayrıca OSB'li öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını vurgulamak için eğitim standartlarının oluşturulmasına öncülük edebilir.

Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için öğretmenin uzmanlaşmasının önemine dikkat çekilirken, genelleme çalışmalarının önemine dikkat çekenler toplam grubun yarısından az olmuştur. Bir benzer durumda ise; davranış değiştirme planını uygularken ortam ve çevrede yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili öğretmenlerin öneri getirmediği, sadece uzmanlığın önemine dikkat çektikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme ile ilgili geliştirdikleri ya da hazırladıkları programlarında hedeflerine bağlı öğretimsel amaçlarda ve etkinliklerinde, davranış değiştirme programının tüm aşamalarının iyi bir şekilde planlama yapılmasının nerilmesine rağmen, programların birçoğunda kalıcılık ve genelleme yönelik planlamaların sistematik bir biçimde tasarlanmadığı söylenebilir. Kalıcılık ve genellemenin terminolojik olarak kısa bir tanımı ifade etmek gerekirse, kalıcılık, kazandırılan bir davranışın müdahale edecek şartların değişmesi durumunda bile davranışın uzun bir süre sergileniyor olmasıdır. Yani bir davranışın kalıcılığı birey üzerinde günlük yaşamında da sürdürebilmeyi sağlamaktır. Davranış üzerinde davranışa şekil veren ipuçlarının ve pekiştirenlerin sunulmadığı süre içinde de davranışın sürdürülmesinin sağlanmasıdır. Genelleme ise; kazanılan bir davranışın sergilendiği bağlamın tüm koşullarının değişmesi durumunda bile gerekleşiıyor olmasıdır. Daha açık bir ifadeyle yapılandırılmış koşullar altında sergilenen davranışın farklı araç-gereçlerle, farklı kişilerle, farklı yönerge biçimleriyle, farklı zamanlarda, farklı ortamlarda birey tarafından istendik bir şekilde sergileniyor olmasıdır.

Karaoğlu (2011) Başarıya İlk Adım (BİA) Erken Müdahale programının "Sınıf ve Ev Modülü" adlı çalışmada müdahalenin sınıf dışındaki ortamlardaki etkilerine, programın aile, ğretmen, sınıftaki diğer çocuklar gibi diğer gruplara olan etkilerine bakılması araştırmacı tarafından önerilmektedir. Timuçin (2008) doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin

problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği başlıklı çalışmada, Birlikte eğitim ortamına yerleştirmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada, doğrudan öğretim yönteminin tüm öğelerini içeren DDD'lığın etkililiğine bakılabileceği önerisi geliştirilmiştir.

Grey, Honan, McClean ve Daly (2005)'nin Uygulamalı Davranış Analizinde Öğretmen Eğitiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi başlıklı çalışmada öğretmenlerin uzmanlık eğitimi almasının çok daha yararlı olacağını belirtmiştir. Bu araştırmanın öğretmenin uzmanlaşmasının önemi ile sonuç yargısını desteklemektedir. Helps, Newsom-Davis, Callias (1999) Otizm: Öğretmen Görüşleri adlı çalışmada ise; otizmlili çocukların öğretmenlerinin herhangi bir resmi uzmanlık eğitimini tamamlamaları için zorunlu bir gereklilik yoktur ifadesine yer vermesi araştırmanın sonuçlarıyla ters bir durumu savunmasa da desteklediği de söylenemez. OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur.

Öğretmenlerin OSB'li öğrencilerle çalışmasında bilgi ve yöntemlerin kullanışı hakkında ya da öğretim ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen süreçlere bağlı olarak geleneksel bir metodoloji hakkında didaktik bir anlatımla sunulan çalışmaların öğretmen yeterlikleri açısından fayda sağlamadığı söylenebilir. Ancak diğer bir taraftan uygulamalı ve iş başında bir öğretimle hizmet öncesi ve hizmet içi gibi faaliyetlerin sürdürülmesinde öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının çok iyi bir şekilde karşılanması kaçınılmaz bir sonuçtur. Bu araştırmanın deney grubundaki katılımcılara uygulamalı ve iş başında çalışma ile öğretmelerin problem davranış geliştirmede ki öğretmen yeterliklerinin çok iyi bir şekilde fark kattığı görülmüştür. Diğer yandan kontrol grubundaki katılımcıların geleneksel olarak sağlanan bilgilerin problem davranışlara ilişkin baş etme program geliştirmede çok etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmen yeterliklerinin gelişimine Öğretmen eğitimi üzerine yapılan araştırmalar hizmet içi faaliyetleri kaliteyi artırsa da uygulama prensiplerine uygun bir şekilde sürdürülemezse veya öğretmen kazanılan becerileri diğer öğrencilere ve çevresel düzenlemelere genellemezse, bu zaman kaybıdır. Benzer şekilde, öğretmenler müdahaleyi herhangi bir nedenden ötürü uygunsuz bulurlarsa, kullanım olasılığı azalabilir. Sosyal geçerlilik ölçüleri araştırmacıya bilgi sağlayabilir, bu da öğretmen değişkenlerinin temel

bileşenlerin başarılı bir şekilde benimsenme olasılığını artıran eğitim paketlerine dahil edilmesine yol açabilir.

Morrier, Hess ve Heflin'nin (2011) ortaya koydukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretme Stratejilerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi adlı çalışmada, her zaman kanıta dayalı olmayan stratejilerde eğitim için zaman, çaba ve masrafın harcanması dikkat çekici olduğunu vurgular. Bir yandan da öğretmenlerin, OSB'li öğrencilere özgü kanıta dayalı uygulamaların kullanımı konusunda Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitilmesi gerektiği sonucunu ifade eder. Öğretmenlerin bazıları da OSB konusundaki bilgilerini basın, TV, İnternet gibi çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanabildiklerini bilmektedir. Bilgi kaynakları çok değerli olabilir, ancak her zaman güvenilir değildir. Bu sebepten dolayı bilgi kaynaklarına kolay erişimden daha ziyade güvenilir bilgi kaynaklarına erişebilmenin yollarının da öğretilmesi gerekli görülmektedir.

OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ön-test son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur. Öğretmenlerin çoğunun otizm konusunda hiç veya kısmen eğitim almadığını göstermektedir. Katılanlar, düzenlenen kursların çoğunlukla uygulamayı kapsamayan kısa süreli kurslar olduğunu bildirdi. Bu nedenle öğretmenlerin sadece kurslara katılma imkanı olanlarda otizm hakkında bilgi sahibi olmak için katıldıklarını ifade etmiştir. Öte yandan, öğretmen eğitimlerinde anlatılan bazı öğretim stratejilerini doğru bir şekilde nasıl uygulayacağı konusunda hiçbir fikrinin olmamasına neden olan öğretim stratejilerini kullanma konusunda hiçbir uygulamalı eğitim şansının olmaması yeterli olmayan bir deneyim sunmuştur.

Öğretmen eğitiminin özellikle akademik, sosyal, dil, öğretim stratejileri açısından otizmlili öğrencinin ihtiyacına odaklanması gerektiği öğretmen eğitim programlarında belirtilmesi nitelik açısından önemlidir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi çoğunlukla genel öğretim stratejisine odaklanır, böylece öğretmen OSB'li öğrenciler karşısında kendini yetersiz görebilir. Öğretmen, farklı türdeki öğrencilerle tüm sınıfa hakim olma konusunda iyi eğitilmiş olsa da, diğer öğrencilerden farklı olarak, ihtiyaçları özel ilgi ve eğitim gerektirdiğinden, otizmlili öğrenci ihmal edilebilir. Kaliteli bir otizm öğretmeni yetiştirmek için bu sorunun çözülmesi gerekir. Otizm öğrencilerine

yardımcı olmak için ilk adım olarak öğretmen eğitiminde otizm ile ilgili uygulamalı ve iş başında öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesinin gerekliliği söylenebilir. Bu, öğretmenin öğretim stratejisini doğru kullanma yeterliliğini artırmak için mevcut öğretmen yetiştirme programının değiştirilmesi gerektiğini savunur. OSB’li öğrencilerin nitelikli bir eğitimden tam kapasite yararlanabilmesi Otizme özgü öğretmen eğitiminin sağlanması bu araştırmadan elde edilen en önemli sonuçlarından biridir. Ayrıca otizme özgü öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi nitelikli eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan mevcut eğitimi anlamak için öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesi, eğitimin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkmasında ve aksaklıkların giderilmesi için yön verebilir. Morrier, Hess ve Heflin (2011)’nin ortaya koydukları Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilere Öğretim Stratejilerinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Eğitimi başlıklı çalışmada, öğretmen eğitim programları, kanıta dayalı uygulamaların kullanımını ve ayrıca OSB’li öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını vurgulamak için eğitim standartlarının oluşturulmasına öncülük edebilir sonucu araştırmanın bu sonucunda yer alan öğretmen eğitim programı geliştirilmesinin önemli olduğunu desteklemektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıda bu araştırmadan çıkan sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

6.1. Sonuç

Bu araştırmada, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- 1) OSB'li öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışlar ve sağaltımı ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğunluğu kendini yeterli bulmamaktadır.
- 2) OSB'li öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışlar ve sağaltımı ile ilgili olarak öğretmenler tarafından bilgi ve becerilerinin kaynağı da bilgi ve becerilerdeki eksikliklerin kaynağı da bireysel öğrenme çabaları olarak gösterilmektedir.
- 3) Öğretmenler, öğrenci gözlemlerinde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili kendi kaygıları, çocuğun özellikleri ve tehlike durumlarına ağırlık verme toplumsal durumları göz ardı etmektedir.
- 4) Öğretmenler, problem davranışların sebeplerini belirlerken, sebeplerinden daha çok kendine yani, nedenden daha çok nasıl odaklandıkları görülmektedir.
- 5) Öğretmenlerin, problem davranışların sebeplerini belirlerken ortak ve standartlaştırılmış bir uygulama ve etkinlik geliştirme veya kullanma yeterliklerinde problem yaşamaktadır.
- 6) Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, kazanım (hedef) belirlemede bireyin ilgi ve isteklerini temel almakta ve eğitimin temel ilkelerinin büyük bir kısmını göz ardı etmektedir.
- 7) Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, kazanıma uygun içerik oluşturma veya belirlemede bireysellik ilkesini dikkate alırken içerik belirlemedeki diğer birçok ilke göz ardı edilmektedir.
- 8) Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, kazanıma, içeriğe ve tasarladıkları öğrenme yaşantısına uygun yöntem teknik seçme veya belirlemede yine bireyselliği temel aldıklarını belirtip, toplumsallaşma amacına dağa az ağırlık verdikleri görülmüştür.

- 9) Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yaklaşımları belirleyebilme ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, farklılaştırma yapmadıkları ve var olan formları kullandıkları görülmektedir.
- 10) Öğretmenler, oluşturulan davranış değiştirme programını plan adımlarına dönüştürebilme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve planlamaya hangi adımla başlayacaklarını açıklamaktan ibaret açıklama getirebildikleri görülmüştür.
- 11) Öğretmenlerin davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin kimlerden ve nasıl oluşması gerektiği ile ilgili görüşleri alan yazın ve mevzuat doğrultusunda çeşitlilik göstermiştir.
- 12) Öğretmenlerin, oluşturulan davranış değiştirme programında etkili uygulama becerileri ile ilgili görüşleri daha çok klasik öğretim ilkeleri temelinde şekillenmekte ve etkili öğretme ve öğrenme yaklaşımlarından uzak görüşler olarak kalmaktadır.
- 13) Öğretmenler, davranış değiştirme programını uygularken ekip çalışmasında paydaşların iletişim ve kişisel özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.
- 14) Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için öğretmenin uzmanlaşmasının önemine dikkat çekilirken, genelleme çalışmalarının önemine dikkat çekenler toplam grubun yarısından az olmuştur.
- 15) Davranış değiştirme planını uygularken ortam ve çevrede yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili öğretmenlerin öneri getirmediği, sadece uzmanlığın önemine dikkat çektikleri görülmüştür.
- 16) Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken izlemek ve sonunda değerlendirmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımları var olan geçerli araçlar kullanılarak yapıldığı belirtilirken, geçerlik ile ilgili somut bir tanım belirtilmemiştir.
- 17) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ile geleneksel hizmet içi faaliyeti uygulanan kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur.

- 18) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etmede öğretim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen Öğretmen Eğitimi Programı uygulanan deney grubu ön-test son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark oluşturmuştur.
- 19) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin hazırladığı davranış değiştirme programları uygulandığı deney grubunda; gözlem, program hazırlama, hedef davranış belirleme, davranış ölçümü ve veri kayıt tekniği hazırlama, programı uygulama, pekiştireçler ve pekiştirme tarifelerinde, güvenilirlik hesaplama da, genelleme verisi almada, aile onay süreçlerini işe koşmada, uygulamaları sonlandırabilme de, gözden geçirme ve değerlendirme yapabilmeye ve yeni program hazırlayabilmeye program etkili sonuç vermiştir.
- 20) OSB'li öğrencilerin problem davranışı ile baş etme eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerin program hazırlama yeterlikleri üzerinde hedef davranışı belirleme, karar verme, davranış ölçümü ve veri kayıt tutma, uygulama ve değerlendirme sürecini yönetme başlıklarında etkili olmuştur.

6.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonunda uygulayıcılara ve ileri araştırmalar için araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda, uygulayıcılara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Öğretmenlerin uygulamaya yönelik eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında sınıf içi uygulamalarının gözlemlenmesi,
- 2) Öğrenme öğretme ortamlarının tarafsız bir gözle incelenmesi ve objektif ölçme araçlarından elde edilen ihtiyaç belirleme sonuçlarının öğretimde daha etkili olduğu sonucuna dayalı olarak gözlem çalışmalarının çok yönlü ve objektif araçlarla gerçekleştirilmesi,
- 3) Öğretmenler, öğrenci gözlemlerinde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili kendi kaygılarının önde olması sonucu, davranış

değiştirme sistematığı konusunda öğretmenlerin öğrenme ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Buna yönelik hizmet içi ve işbaşında eğitimler verilebilir.

- 4) Öğretmenlerin, problem davranışların sebeplerini belirlerken ortak ve standartlaştırılmış bir uygulama ve etkinlik geliştirme veya kullanma yeterliklerinde problem yaşamaları, bütüncül programlar geliştirilip ortak uygulamaları hem etkili öğretim hem de değerlendirme yeterlikleri açısından önemli hale getirmektedir. Öğretmenler davranış değiştirme programı oluştururken, kazanım (hedef) belirlemede bireyin ilgi ve isteklerini temel almak yerine öğretimin önceliklerine önem vermelidir.
- 5) Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, kazanıma, içeriğe ve tasarladıkları öğrenme yaşantısına uygun yöntem teknik seçme veya belirlemede, bireyselliği temel almalarının yanısıra eğitimin toplumsallaşma vizyonuna yönelik olarak da kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.
- 6) Öğretmenler, oluşturulan davranış değiştirme programını plan adımlarına dönüştürebilme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu bu alanda bilgi ve beceri eksikliklerini ortaya koymaktadır.
- 7) Öğretmenlerin, oluşturulan davranış değiştirme programında etkili uygulama becerileri ile ilgili görüşleri daha çok klasik öğretim ilkeleri temelinde şekillendiği sonucu etkili öğretme ve öğrenme yaklaşımları ile ilgili eğitim ihtiyaçlarını işaret etmektedir.
- 8) Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için sivil toplum örgütlerinin daha aktif ve uygulamaya dönük görevler üstlenmesine gerek vardır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda, araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- 1) Bu çalışma sonucu ve alan yazın doğrultusunda öğretmenlerle ilgili çalışmaların benzeri ailelerle de gerçekleştirilebilir.

- 2) Öğretmenler, öğrenci gözlemlerinde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili kendi kaygıları, bu alanda yapılan çalışmaların yol göstericiliğini tartışmalı hale getirebilir. Problem davranışların sağaltımına yönelik klavuz vb. hazırlamanın yararı olacağı düşünülmektedir.
- 3) Öğretmenlerin, problem davranışların sebeplerini belirlerken ortak ve standartlaştırılmış bir uygulama ve etkinlik geliştirme veya kullanma yeterliklerinde problem yaşamaları, bütüncül ve eklettik programlar geliştirilmesini, araştırmacıların model kurmaya yönelik çalışmalarını ihtiyaç haline getirmiştir.
- 4) Öğretmenler, davranış değiştirme programı oluştururken, ölçme ve değerlendirmede kullanılan araç ve yaklaşımları belirleyebilme ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları, farklılaştırma yapamadıkları sonucu, ortak kullanıma yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.
- 5) Öğretmenlerin davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibin kimlerden ve nasıl oluşması gerektiği ile ilgili görüşleri ortaya koymuştur ki, ekiple çalışmaya yönelik olarak gerek teorik gerekse uygulamalı çalışmaların artırılmasına ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2003). *İşitme Engellilerin Eğitiminde Öğretmen El Kitabı*. Ed: Akçamete. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akın-Bülbül, I. ve Özdemir, S. (2017). Ortak Dikkat Becerileri ve Otizm Spektrum Bozukluğu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 195-220.
- Akpan, B. (2020). Classical and Operant Conditioning—Ivan Pavlov; Burrhus Skinner. In *Science Education in Theory and Practice* (pp. 71-84). Springer, Cham.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1990). *Applied Behaviour Analysis for Teachers*. Columbus. Merrill Publishing Company.
- Alberto, P., A., Troutman, A., C., Alberto, P., & Troutman, A. C. (2015). *Uygulamalı Davranış Analizi (Eğitimciler İçin)*. (Çeviri Ed: Hakan Sarı) (Applied Behavior Analysis for Teachers). Upper Saddle River: Merrill/Pearson. 9. Basımdan Çeviri. Nobel Akademik
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- APA (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC.
- Arslan, K. (2018, 1 Aralık). SPSS ile Mann Whitney U testi [Web Günlük Postası]. 23 Eylül 2020 tarihinde <https://www.galloglu.com/blog/spss-mann-whitney-u-test> adresinden ulaşıldı.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Aslan, Y. G. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Eğitim ve Öğretim Süreci. *Pegem Atıf İndeksi*, 264-275.
- Asperger, H. (1944). Die “Autistischen Psychopathen”. *İm Kindesalter, Archives fur Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 117, 67–136. Translated in U. Frith. *Autism and Asperger’s syndrome*, 39-92.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of communication*, 28 (3), 12-29.
- Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.

- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı ve Devlet İstatistik Enstitüsü'nün Müşterek Raporu: (<https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.>, 2002)
- Baumgart, D., & Ferguson, D. L. (1991). Personnel preparation: Directions for the next decade. *Critical issues in the lives of people with severe disabilities*, 313-352.
- Beavers, G. A., & Iwata, B. A. (2011). Prevalence Of Multiply Controlled Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44 (3), 593-597.
- Bedford, R., Elsabbagh, M., Gliga, T., Pickles, A., Senju, A., Charman, T., & Johnson, M. H. (2012). Precursors to Social and Communication Difficulties in Infants at-Risk for Autism: Gaze Following and Attentional Engagement. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(10), 2208-2218.
- Birkan, B. (2009). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. (Ed: Gönül Akçamete). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimli Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi: (http://www.engelihaklariizleme.org/tr/files/belgeler/engelli_haklari_izleme_kilavuzu., 2014)
- Bormanaki, H. B., & Khoshhal, Y. (2017). The role of equilibration in Piaget's theory of cognitive development and its implication for receptive skills: A theoretical study. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (5), 996-1005.
- Boyacı, S. & Atalay, N. (2016). A Scale Development for 21st Century Skills of Primary School Students: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Instruction*, 9 (1), 133-148.
- Brown, G. & Desforjes, C. (2006). Piaget's theory: A psychological critique. Routledge.
- Bryndin, E. (2019). Creative innovative higher education of researchers with flexible skills and synergy of cooperation. *Contemporary Research in Education and English Language Teaching*, 1 (1), 1-6.
- Bural, B. (2010). Zihin Engelliler Öğretmenliği Öğretim Uygulaması Dersinde Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Adayları Açısından Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği) (Doctoral Dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Carr, E. G. & Durand, V. M. (1985). Reducing Behavior Problems Through Functional Communication Training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (2), 111-126.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, 2006. *Surveill Summ MMWR*, 58, 1-20.

- Chapman, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge University Press.
- Cherry, K. (2016). What is operant conditioning and how does it work. *Psychology, very well*. Retrieved, 7(18), 2019.
- Christensen, D. L., Braun, K. V. N., Baio, J., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N. ... & Lee, L. C. (2018). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012. *MMWR Surveillance Summaries*, 65(13), 1.
- Clark, K. R. (2018). *Learning theories: behaviorism*.
- Clark, K. R. (2018). *Learning theories: Cognitivism*.
- Cooper, J. & Heron, T. Heward. (2007). *Applied Behavior Analysis*. Upper saddle River, NJ: Pearson.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic Press.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D. & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2 (1), 7-12.
- Crone, D. A., & Horner, R. H. (2003). *Building the capacity to implement functional behavioral assessment in schools: A practical guide to function-based support*. New York: Guilford.
- Darıca, N., Tuş, Ş. G. & Abidoğlu, Ü. P. (2000). *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü: İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce*. Pegem-A Yayıncılık.
- Diken, İ. H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. *Özel Eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde*, 409-447.
- Diken, İ. H. (2010). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 409-447). Ankara: Apegem Akademi Yayınları.
- Diken, İ. H., & Bakkaoğlu, H. (Eds.). (2017). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. Pegeme Akademi.

- Dunlap, G., Johnson, L. F. & Robbins, F. R. (1990). Preventing serious behavior problems through skill development and early intervention. *Perspectives on the use of nonaversive and aversive interventions for persons with developmental disabilities*, 273-286.
- Dursun, Ö. Ö. & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. 8th.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E. & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4-to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior modification*, 26 (1), 49-68.
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2007). Outcome for children with autism who began intensive behavioral treatment between ages 4 and 7: A comparison controlled study. *Behavior modification*, 31 (3), 264-278.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge University Press.
- Erbaş, D. (2002). Gelisimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Erbaş, D., & Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2005). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci. Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D., Özkan, Ş. Y. (2017). Uygulamalı davranış analizi. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-555.
- Erden, M. & Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi. Education Psychology* (15. Baskı). Ankara: Arkadas Yayınevi.
- Ergün, M. & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Gillberg, C. & Wing, L. (1999). Autism: not an extremely rare disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 99 (6), 399-406.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 1-10.

- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future.* McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Gresham, F. M., Watson, T. S. & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30(2), 156-172.
- Grusec, J. E. (1994). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert R. Sears and Albert Bandura.
- Hall, H. (2009). Vaccines and autism: a deadly manufactroversy. *Skeptic* (Altadena, CA), 15(2), 26-33.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 39-54.
- Heflin, J., & Alaimo, D. F. (2007). Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices. *Recording for the Blind & Dyslexic*.
- Hızal, A. (1982). Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği. AÜ EBF Yayınları, (117).
- Horner, R. H., & Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. *The Journal of Special Education*, 31 (1), 84-104.
- Howard, J. S., Sparkman, C. R., Cohen, H. G., Green, G., & Stanislaw, H. (2005). A comparison of intensive behavior analytic and eclectic treatments for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 26 (4), 359-383.
- Jahr, E. (1998). Current issues in staff training. *Research in developmental disabilities*, 19 (1), 73-87
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2 (3), 217-250.
- Kargın, T. (1997). Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme. *Milli Eğitim*, (s 136).
- Kaymak, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. *Pegem Atıf İndeksi*, 164-187.
- Kırcaali-İftar, G. (2006). Türkiye’de gelişimsel yetersizlik alanı ve özel eğitim [Developmental disabilities and special education in Türkiye]. *Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı Raporu*.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. İstanbul: Daktylos Yayınları.

- Kocabaş, F., Elden, M. & Yurdakul, N. (1999). Reklam ve Halkla İlişkilerde Hedef Kitle. İstanbul: iletişim yayınları.
- Koçak, F. (2011). Otistik çocuklara hayat bilgisi dersi 'ailemiz' teması içinde geçen kavramların öğretiminde semantik (anlamsal) kavram haritalarının kullanımının etkililiği (Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kodal, B. (2006). Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C. & Frea, W. D. (1992). Improving social skills and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25 (2), 341-353.
- Koegel, R. L. & Koegel, L. K. (2006). Pivotal response treatments for autism: Communication, social, & academic development. Paul H Brookes Publishing.
- Korkmaz, B. (2000); "Yağmur Çocuklar Otizm Nedir?" 2. Baskı, Doğan Kitapçılık, İstanbul.
- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler. *Turkish Pediatrics Archive/Turk Pediatri Arsivi*, 45.
- Kurt, O. (2013). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri, 81-116.
- Legg, S. & Hutter, M. (2007). A collection of definitions of intelligence. *Frontiers in Artificial Intelligence and applications*, 157, 17.
- Macdonald, J. B. & Purpel, D. E. (1987). Curriculum and Planning: Visions and Metaphors. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(2), 178-92.
- Matson, J. L., Turygin, N. C., Beighley, J., Rieske, R., Tureck, K., & Matson, M. L. (2012). Applied behavior analysis in autism spectrum disorders: Recent developments, strengths, and pitfalls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), 144-150.
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (1993). On systems analysis in autism intervention programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26 (4), 589-596.
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (2001). Behavior analysis and intervention for preschoolers at the Princeton Child Development Institute. *Preschool education programs for children with autism*, 191-213.
- McClannahan, L. E. & Krantz, P. J. (2006). Behavior analysis and intervention for school-age children at the Princeton Child Development Institute. *School-age education for children with autism*, 143-162.

- Miltenberger, R. G. (2011). *Behavior modification: Principles and procedures*. Cengage Learning.
- Morss, J. (2020). The Concept of Developmental Stage: Hall, Freud, and Piaget. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Mukaddes, N. M. (2014). *Otizm spektrum bozuklukları*. İstanbul. Nobel Tıp Kitabevleri.
- National Autism Center (NAC). (2009). *National standard report: Addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders*.
- National Research Council. (2001). *Nutrient requirements of dairy cattle: 2001*. National Academies Press.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J. & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40 (4), 425-436.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, 71 (2), 137-148.
- Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2003). From Kanner to the millennium: Scientific advances that have shaped clinical practice.
- Ozyurek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetistirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.
- Özen, A., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Anadolu university journal of social sciences*, 9 (1).
- Özer, A. Y. & Kocabaş, Z. T. D. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Zootekni Anabilim Dalı).
- Özeren, S. G. (2013). *Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve hastalığa kanıt penceresinden bakış*.
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 60-69
- Piaget, J. (1976). *Biology and cognition*. In *Piaget and his school* (pp. 45-62). Springer, Berlin, Heidelberg.

- Piaget, J. & Cook, M. (1952). The origins of intelligence in children (Vol. 8, No. 5, p. 18). New York: International Universities Press.
- Qayumi, S. (2001). Piaget and his role in problem based learning. *Journal of Investigative Surgery*, 14 (2), 63-65.
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. *Pegem Atıf İndeksi*, 181-211.
- Safran, S. P. (2008). Why youngsters with autistic spectrum disorders remain underrepresented in special education. *Remedial and Special Education*, 29 (2), 90-95.
- Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler. Pegem Yayıncılık.
- Sarı, H. (2008). Etkili Bir Öğretim İçin Bir Öğretmenin Planlaması Gereken Stratejiler. Eğitim Yeni Bakışlar. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sarı, H. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitim gördüğü bilim ve sanat merkezleri için öneriler-editöre mektup. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 1 (2).
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2018). Examining How Effective Teaching Methods and Techniques, and Materials are Used in Math Teaching for Hearing Impaired Students: From Turkish Teachers' perspectives. *European Journal of Special Education Research*. ISO 690
- Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). Autism: Teaching does make a difference. Wadsworth Publishing Company.
- Selçuk, Z. (2007). Eğitim psikolojisi (14. Baskı). Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Gönül Yayıncılık.
- Silverman, L. K. (1980, October). How are gifted teachers different from other teachers. In annual convention of the National Association for Gifted Children, Minneapolis, MN.
- Skinner, B. F. (1931). The concept of the reflex in the description of behavior. *The Journal of General Psychology*, 5 (4), 427-458.
- Skinner, B. F. (1965). Science and human behavior (No. 92904). Simon and Schuster.
- Skinner, J. E. (1971). Neuroscience: A laboratory manual. Saunders Limited.
- Smith, T., Scahill, L., Dawson, G., Guthrie, D., Lord, C., Odom, S., ... & Wagner, A. (2007). Designing research studies on psychosocial interventions in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37 (2), 354-366

- Stichter, J. P., Randolph, J. K., Kay, D., & Gage, N. (2009). The use of structural analysis to develop antecedent-based interventions for students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (6), 883-896.
- Strain, P. S., Wilson, K., & Dunlap, G. (2011). Prevent-teach-reinforce: Addressing problem behaviors of students with autism in general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36 (3), 160-171.
- Sucuoğlu, B. (2003). "Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar". (Ed: A. Ataman). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2009). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. *Özel Eğitime Giriş*, 391-312.
- Sucuoğlu, B. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar. *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*, 181-235.
- Şahbaz, Ü. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)*. (Editör: Şahbaz, 2017). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şener, E. F. & Özkul, Y. (2013). Otizmin Genetik Temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(1), 86-92.
- Töret, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Özellikler. *Pegem Atıf İndeksi*, 192-222.
- Töret, G. & Acarlar, F. (2011). Otizimli, down sendromlu ve normal gelişim gösteren Türk çocukların dil öncesi dönemdeki jest kullanım becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1461-1478.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö. & Özkubat, U. (2014). Otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 2014, 15 (1) 1-14
- Tufan, İ. (2003). "Otistik Çocuk". İstanbul: İletişim Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 42.Maddesi (<https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa> (2017)).
- Virués-Ortega, J. (2010). Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: Meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical psychology review*, 30 (4), 387-399.
- Volkmar, F. R. & Wiesner, L. A. (2004). *Healthcare for children on the autism spectrum: a guide to medical, nutritional, and behavioral issues*. Woodbine House Inc.

- Wahler, R. G., & Fox, J. J. (1981). Setting events in applied behavior analysis: Toward a conceptual and methodological expansion. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14 (3), 327-338.
- Welch, M., & Kukic, S. (1988). Utah's response to critical issues and needs: An experimental field-based preparation program for teachers of mild to moderately handicapped students. *Teacher Education and Special Education*, 11 (4), 172-179.
- Williams, K. (2017). Using social learning theory to engage adults through extension education. *NACTA Journal*, 61 (3), 263-264.
- Williams, W. A. (2019). BF Skinner.
- Wong, Y. L. (2018). Utilizing the principles of Gagne's nine events of instruction in the teaching of Goldmann Applanation Tonometry. *Advances in Medical education and Practice*, 9, 45.
- Woo, W. H. (2016). Using Gagne's instructional model in phlebotomy education. *Advances in medical education and practice*, 7, 511.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Pegem Yayıncılık. Ankara.
- Yosunkaya, E. (2013). Otizm etyolojisinde genetik ve güncel perspektif. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 76 (4), 84-88.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. *Otizm spektrum bozukluğu*, 2.
- Zachor, D. A. & Itzhak, E. B. (2010). Treatment approach, autism severity and intervention outcomes in young children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (3), 425-432.
- Zhao, L. B. (2007). *Autism research advances*. Nova Publishers.

İnternet Kaynakçası

Gelişimsel Yetersizlik Raporu (2017). https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/tohum-faaliyet-master_2017_web-1.pdf

<https://www.autismspeaks.org/autism-statistics>; erişim: 18.06.2020 saat: 10:42

<https://www.nationalautismcenter.org/autism/> (Erişim tarihi: 18.06.2020; saat: 11.04)

Kaya, G , Usluel, Y . (2011). Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Bit Entegrasyonunu Etkileyen Faktörlere Yönelik İçerik Analizi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (31), 48-67. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25120/265257>

MEBBİS Modülü: 03.04.2012 tarihli MEBBİS Norm İşlemleri Modülü verileri. <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-5308sgc.,> 2017

Milli Eğitim Bakanlığı, ÖEHY.Ö. E. H. Y. Resmî Gazete 30471 (7 Temmuz 2018). Erişim 21 Mart 2020.

Ölçme Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-61020/h/bolum1lisans,> 2016.

Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen yeterlilikleri. Türk Eğitim Derneği, Ankara: TED.[Çevrim-içi: http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf, Erişim tarihi: 21.12. 2018].

www.tohumotizmportali.org (Erişim tarihi: 2020)

EKLER

EK 1: Tablo 6: Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi, 1990-2017 yılları arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar ve uygulamaların bilimsel çalışma sayıları.

EK 2: Tablo 7: Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC) 1990-2017 yılları arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar içinde yer almayan Bazı Kanıtlarla Odaklanmış Olan Uygulama Müdahaleleri

EK 3: Davranış Değişirme Programı Değerlendirme Formu

EK 4: Senaryo Temelli Davranış Değişirme Programı Öğretmen Yeterlik Değerlendirme Formu

EK 5: Başarı Testi

EK 6: İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

EK 7: Programa Ait Örnek Belirtke Tablosu

EK 8: Eğitim Plan Formatı

EK 9: Davranış Değişirme Plan Formu

EKLER

Ek 1: Tablo 6: Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi, 1990-2017 Yılları Arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Ve Uygulamaların Bilimsel Çalışma Sayıları

Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	Tanım	Deneysel Çalışma Sayısı		
		1990-2011	2012-2017	1990-2017
Öncül Temelli Uygulamalar	Bir davranışın ortaya çıkmasını artırmak veya zorlayıcı /problem davranışların azaltılmasını sağlamak için bir faaliyetten önceki olayların veya koşulların düzenlenmesine denir.	29	20	49
Destekleyici ve Alternatif İletişim	Sözel / vokal olmayan destekli (ör. cihaz, iletişim kitabı) veya desteksiz(ör. işaret dili)Bir iletişimin sistemin kullanımını öğreten müdahale programıdır.	9	35	44
Davranışsal Momentum Uygulamaları	Davranış beklentilerinin, düşük olasılıklı veya daha zor yanıtların, sürekliliği ve düşük olasılıklı yanıtların oluşumunu arttırmak için bir dizi yüksek olasılıklı veya daha kolay yanıtlara yerleştirildiği bir sırada düzenlenmesi olarak açıklanabilir.	8	4	12
Bilişsel Davranışsal/Öğretimsel Stratejiler	Sosyal veya akademik davranışlarda değişikliklere yol açan bilişsel davranışsal süreçlerin yönetimi veya kontrolü ile ilgili eğitimleri içerir.	7	43	50
Alternatif diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi	Bu davranışın gösterilmesi / gösterilmemesi için olumlu sonuçlar sağlayarak istendik davranışı artıran veya istenmeyen bir davranışı azaltan sistematik bir süreçtir. Bu olumlu pekiştireçler, öğrencinin: a) istenmeyen davranış dışında belirli bir istendik davranışta bulunması, b) istenmeyen davranış sergilerken fiziksel olarak imkansız bir davranışta bulunması veya c) istenmeyen davranışlarda	27	31	58

	bulunmaması durumunda verilir.			
Doğrudan Öğretim	Sıralı bir öğretim kullanarak öğretime sistematik bir yaklaşımı içerir. Yazılı protokoller veya dersleri içeren bir paket program gibidir. Grup ve bireysel eğitim yoluyla öğretmen ve öğrenci tepkilemesine dayalı bir uygulamayı ve genellemeyi teşvik etmek için sistematiktir ve açık hata düzeltmeleri kullanır.	2	6	8
Ayrık Denemeli Öğretim	Her biri ile toplu veya tekrarlanan denemelerle öğretimsel yaklaşımdır. Denemeler öğretmenin talimatı / sunumu, çocuğun yanıtı, dikkatle planlanmış bir sonuç ve bir sonraki talimatı sunmadan önce bir duraklamadan oluşur.	16	22	38
Egzersiz	Çeşitli becerileri ve davranışları hedefleyen fiziksel efor, spesifik motor beceriler /teknikler veya dikkatli hareketleri kullanan müdahalelerdir.	6	11	17
Sönme/Söndürme	Problem davranışın gelecekteki oluşumunu azaltmak için davranışı pekiştiren sonuçların ortadan kaldırılması bu davranışın.	13	12	25
İşlevsel Davranış Değerlendirme	Etkili bir müdahale planının geliştirilebilmesi için bir davranışın altında yatan işlevi veya amacı belirlemenin sistematik bir yoludur.	11	10	21
İşlevsel İletişim Eğitimi	Bir iletişim işlevi olan zorlu bir davranışı, daha uygun ve etkili iletişim davranışları veya becerileri ile değiştiren bir dizi uygulamayı içerir.	12	19	31
Model Olma	Öğrenci tarafından davranışın kullanılmasıyla sonuçlanan ve hedef davranışın öğrenilmesine yol açan istenen bir hedef davranışın gösterilmesidir.	10	18	28
Müzik Destekli Öğretim	Beceri / davranışların öğrenilmesini	3	4	7

	veya performansını desteklemek için şarkılar, melodik tonlama ve / veya ritim içeren müdahalelerdir. Müzik terapisinin yanı sıra, hedef becerileri ele almak için müziği birleştiren diğer müdahaleleri de içerir.			
Doğal Öğretim	Öğrencinin hedef beceri / davranışları doğal olarak teşvik etmek, desteklemek ve teşvik etmek için katıldığı tipik faaliyetlere ve / veya rutinlere yerleştirilmiş teknikler ve stratejiler koleksiyonudur.	26	49	75
Aile Katılımlı Müdahale Programı	çocuklarının sosyal iletişim ve diğer becerilerini artırmak ve problem/zorlayıcı davranışları azaltmak için bir müdahalenin aileye öğretilmesi.	13	42	55
Akran Aracılı Öğretim Uygulamaları	Akranların otistik çocukla direk sosyal etkileşime girdiği ve /veya diğer öğrenme hedeflerini desteklediği müdahale; sosyal durumu öğretmen veya diğer yetişkinler organize edebilir ve gerektiğinde akranına ve otistik çocuğa (pekiştirme, ipucu) sosyal etkileşime girmelerini konusunda destek verir	19	25	44
İpucu Sunma	Sözel, mimik ya da fiziksel ipucunun hedef davranış ya da beceriyi edinmesini desteklemek amacıyla öğrenene sunulması.	55	85	140
Pekiştirme	Öğrencinin istedik davranışı gösterdikten sonra istedik davranışın sıklığını artırmak amacıyla pekiştirilmesi.	53	53	106
Tepkiyi kesme ve Yeniden Yönlendirme	istenmedik davranışı azaltmak ve öğrenenin ilgisini bu davranıştan uzaklaştırmak için davranış esnasında bir ipucu, yorum veya başka bir müdahale ile davranışı kesmeye odaklanan öğretim	13	16	29

Kendini Yönetme	öğrenenin istendik ve istenmedik davranışları ayırt etmesine odaklanan müdahale biçimi; kendi davranışlarını takip eder ve kaydeder ve doğru davranışlarını ödüllendirir.	14	12	26
Duyu Bütünleme Uygulamaları	Bireyin düzenli adaptif davranış tepkisi vermesi için vücudundan ve çevresinden gelen duyuşsal bilgileri işleme yeteneğini hedefe alan müdahale programıdır.	1	2	3
Sosyal Öykü Temelli Öğretim	Hedef davranışa veya beceriye benzer durumları vurgulamak için doğru tepkili sosyal durumları içeren anlatılar.	15	6	21
Sosyal Beceri Eğitimi	Etkileşimlerinde başarılı ve doğru etkileşime girmeleri için yolları öğretmek için tasarlanan grup veya bireysel öğretim.	18	56	74
Beceri/Görev Analizi	Beceriye öğretmek ve değerlendirmek için aktivite veya davranışın başarılabılır küçük görevlere ayrılması süreci.	9	4	13
Teknoloji Destekli Öğretim ve Müdahale	Öğrencinin bir beceri veya davranış öğrenmesini desteklemek için özel tasarlanan teknolojinin temel etken olduğu öğretim veya müdahale.	10	30	40
Zaman Aralıklı/Geçiktirme	Öğretim çalışmalarında ipuçlarının sistematik olarak öğretim esnasında birinci ipucu ile sonra sunulacak/verilecek ipucu veya öğretim arasına kısa bir ara verilerek azaltılması.	16	15	31
Video Model	İstendik davranış ve becerinin video kaydının öğrenene istendik davranış ve beceriyi öğrenmesini desteklemek amacıyla izlettirilmesi.	35	62	97
Görsel Destek	Tekrardan bir ipucunun verilmediği, istendik davranış ve beceriye bağımsız olarak yönelmede öğreneni destekleyen bir görsel destek uygulaması.	34	31	65

Ek 2: Tablo 7: Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center On Autism Spectrum Disorders-Npdc) 1990-2017 Yılları Arasında Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar İçinde Yer Almayan Bazı Kanıtlarla Odaklanmış Olan Uygulama Müdahaleleri

Değerlendirme (1990-2017)	Açıklama	Kanıt	Çıkarım
Hayvan Aracılı Terapiler	Hedeflenen davranışların veya becerilerin performansını artırmak için bir köpek kullanımını içeren müdahaleler.	Backer ve diğ. (2017)	Yetersiz Kanıt
İşitsel Bütünleme Terapileri	Ebeveyn tarafından bildirilen sorun davranışında değişikliklere neden olan modüle edilmiş tonlara sistematik maruz kalma.	Edelson ve diğ.(1999)	Yetersiz Kanıt
Yeterlilik ve Başarı için İşbirlikçi Model * daha önce işbirlikçi model olarak adlandırılıyordu.	Ekibin kanıta dayalı uygulamaları kullanarak BEP hedeflerine ulaşmasını desteklemesine yardımcı olmak için okul yılı boyunca ebeveyn ve öğretmen arasında devam eden işbirliği ve sistematik danışma.	Ruble ve diğ.(2010) Ruble ve diğ (2013)	Sadece tek araştırma grubu.
Maruz Bırakma	Teşvik yoğunluğunu veya koşullarını stenen cevabın oluşumunu artırmak (davranışları hızlandırmak için) veya azaltmak	Bishop ve diğ. (2013) Ellis ve diğ. (2006)	Yetersiz Kanıt

	(yavaşlayan davranışlar için) düzenleme ve artırma olarak açıklanabilir.	Hodges ve diğ. (2017) Seiverling ve diğ. (2012)	
Masaj *daha önce Dokunma Terapi olarak biliniyordu.	Baş / boyun, kollar / eller, gövde ve bacaklar / ayaklar üzerinde orta derecede basınç kullanarak yapılan sistematik masaj.	Field ve diğ.(1997)	Yetersiz Kanıt
Matrix Eğitimi	Öğretimin genelleştirilmesini kolaylaştıran öğretim yaklaşımıdır. Bir dikdörtgenin yatay ve dikey eksenleri boyunca istenen becerilerin bileşenlerinin (ör. kelimeler) düzenlenmesine ilişkin oluşturulan çizelgelerdir. Öğretilmemiş bilgilere ilişkin bilgiler, daha sonra elde edilen matris boyunca bileşenlerin sistem kombinasyonlarını içerir.	Frampton ve diğ. (2016) MacManus ve diğ.(2015)	Yetersiz Kanıt
Açık Hava Macerası Uygulamaları	Ekip çalışması, güven, iletişim, korkularla yüzleşmek ve kendi kaderini tayin etme konularına odaklanan şarkıları, ip derslerini ve	Zachor ve diğ.(2017)	Yetersiz kanıt

		bilgilendirmeleri içeren grup kampı tarzı aktivitelerden oluşur.		
Algısal Uygulamaları	Motor	Vücut farkındalığı, motor planlama, iki taraflı motor entegrasyonu, denge becerileri, ince motor koordinasyonu, fonksiyonel görme becerileri ve oral motor becerilerini hedefleyen bir dizi görevi içerir.	Afshari (2012)	Yetersiz Kanıt
Birey Merkezli Planlama		Bir bireyin öğrenen tarafından yönlendirilen toplulukta yaşamak zorunda kalabileceği hizmet ve destekleri seçmek ve organize etmek için takım tabanlı bir süreçtir	Hagner ve diğ.(2012)	Yetersiz Kanıt
Ceza		Davranışın gelecekteki oluşumunu azaltma etkisi olan bir davranışa uygulanan olumsuz tepki (örneğin sözlü kınama, yanıt maliyeti)	DeRosa ve diğ.(2016) Dominguez ve diğ. (2014) Dupuis ve diğ. (2015) Pelios ve diğ. (2003)	Yetersiz Kanıt
Duyu Diyeti		Duyusal ihtiyaçları	Fazlıoğlu ve	Yetersiz Kanıt

	karşılmak için çocuğun rutinlerine entegre edilmiş duyuşal tabanlı faaliyetler.	Baran (2008)	
Eğitimde Sistematiğ Geçiş Otizm Spektrumu Bozukluğu Programı (Systematic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder :STEP-ASD)	İlkokuldan ortaokula geçiş için bireysel planlama ve yürütme ve ilgili davranışsal ve duyuşal sorunları ele almada ebeveynleri, öğrencileri ve okul ekiplerini destekleyen müdahale.	Mandy ve diğ. (2016)	Yetersiz Kanıt

	yoğunluğu açıklanmış.														
39.	Hedef Davranış Belirleme Formuna göre; Hedef Davranışlarla ilgili verilmiş sorular nedenleriyle birlikte cevaplanmış.														
40.	Hedef Davranış, Hedef davranışın toplumsal önemini belirleme formuna göre değerlendirilmiş.														
41.	Hedef davranışın ölçümü için kayıt tekniği açıklanmış.														
42.	Hedef davranış için kayıt tekniğine uygun veri toplama formu oluşturulmuş.														
43.	Davranış değiştirme tekni/k/ği/leri, uygulanması ve seçilme nedeni/leri açıklanmış.														
44.	Öğrencinin Performans düzeyinin belirlenmesinde başlangıç düzeyi verilerinin toplanması için izlenecek adımlar yazılmış.														
45.	Problem davranışların azaltılması ile ilgili uygulama aşamaları sırasıyla açıklanmış.														
46.	Pekiştirme Tarifesi ile pekiştirecin uygulanması belirtilmiş.														
47.	Veri Toplama Kayıt Formuna göre 'Başlangıç Düzeyi Veri Toplama Grafiği' oluşturulmuş.														
48.	Verilen verilere göre Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması yapılmış.														
TOPLAM															

Değerlendirmecinin
İmzası:

Tarih:

Ek 5 : Başarı Testi

Katılımcı Adı-Soyadı:

1) Davranışın açıklanmasında “kapsamlılık özelliği” aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak tanımlanmıştır?

- A) Varsayımların sınanabilir olma gücü
- B) Geleceğe dönük açıklamalarda bulunabilme gücü
- C) Davranışı yeterli oranda açıklayabilme gücü
- D) Davranışın sayılabilir olma gücü
- E) Davranışın şiddetli olma gücü

2) Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ile ilgili aşağıdaki önermelerden hangisi yanlıştır?

- A) UDA, seçilmiş davranışlar için geliştirilmiştir.
- B) UDA, gözlenebilir davranışlarla ilgilenir,
- C) UDA, ölçülebilir davranışlarla ilgilenir,
- D) UDA, sosyal işlevsel önemi olan davranışlar üzerinde çalışır,
- E) UDA, davranışçı yaklaşımın temel ilkelerini kullanır.

3) Aşağıdaki seçeneklerde farklı gelişim alanlarına uygun davranışsal amaç örnekleri verilmiştir. Bu davranışsal amaç örneklerinden hangisi ‘uyumsal davranışa’ uygun örnek olur?

- A) Davranışsal Amaç: Ali, evindeki her yemek öğününün ardından, beceri analiz basamaklarına uyarak %100 doğrulukta dişlerini fırçalar.
- B) Davranışsal Amaç: Ayşe’ye, her bir resmin parçası olan 5 parçalı bir yapboz verilerek “Yapboz yap” beceri yönergesi sunulduğunda beş denemenin dördünde yapbozu bağımsız olarak yapar. Hedef: Eda’ya öykü dinleme zamanında arkadaşlarına vurmadan yerinde oturma davranışı kazandırmak.
- C) Davranışsal Amaç: Eda, beş kişiden oluşan küçük grupta öykü dinleme etkinliğinde, 5 dakika boyunca arkadaşlarına vurmadan yerinde oturur.
- D) Davranışsal amaç: Mehmete, “Büyük A harfini yaz” beceri yönergesi sunulduğunda üzerinde kılavuz çizgileri olan A4 boyutundaki bir kağıda 10 tane A harfini fiziksel yardım ile yazar.
- E) Davranışsal amaç: Elif, yemek zamanında kendisine “afiyet olsun” diyen 5 kişiden herkesin/hepsinin yüzüne bakarak “Teşekkür ederim” der.

4) Aşağıdaki örneklerden hangisinde davranışçı yaklaşıma göre ‘hedef ait davranışı’ belirleyen sözcüklerin altı doğru olarak çizilmiştir?

- I. Marketten Ali’ye alışveriş listesindeki malzemeleri satın alması öğretilmektedir.
- II. Ali, toplumsal uyum becerilerini öğreniyor. Bunun bir parçası olarak sorumluluk sahibi olması gerekiyor. Ailesi, Ali’ye evden ayrılırken ön kapıyı kilitlemeyi öğretiyor.
- III. Cerenin annesi Cerenin ev işlerinde kendisine yardım ederken istekli olmasını ve keyif almasını öğretmek istiyor.
- IV. Melisa arkadaşlarına dik dik bakmakta, tükürmekte veya vurmaktadır.

Melisa’nın sosyal becerileri öğrenmesi istenmektedir.

Öğretmen ilk olarak Melisa’nın arkadaşlarının bir metre kadar yakınına gelmesini ve onlarla oynayıp oynamayacağını sormasını öğretmeyi ister.

- A) I-III-IV
- B) II-III-IV
- C) II-IV
- D) I-II-III
- E) I-II-IV

5) ‘Fırsat öğretimi programlarının temeli çocuk girişimli (çocuk tarafından başlatılan) etkileşimlere dayandırılmıştır’. Fırsat öğretimi ile ilişkili olarak çocuk-yetişkin etkileşimi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak sunulmamıştır?

- A) Öğretmen, çocuğun özel bir nesneye olan ilgisini etkileşim başlatarak belirtmesi için 30 saniyelik bekleme süresi sağlar.
- B) Yetişkin çocuğun istediği nesneyi talep etmesi için ipucu kullanılır.
- C) Öğretmen çocuğun beklenen cevabı vermesi için daha geniş ipuçları verir.
- D) Yetişkin çocuğun doğru yanıtı taklit emesi için model olur.
- E) Öğretmen, çocuğun doğru davranışı taklit etmesi halinde elde etmek istediği nesneye izin vermez.

6) Aşağıdaki seçeneklerden hangisi ‘sözel olmayan davranışlara’ örnek gösterilebilir?

- A) Selamlama
- B) Spontane (kendiliğinden olan) konuşma
- C) Nesnelere talep etme
- D) El sallama
- E) Karşılıklı konuşma

7) Araştırmacılar kendiliğinden konuşmayı sıklıkla “girişimler (iletişimi başlatma)” olarak tanımlar. Bekleme süreli öğretim çalışmaları spontan (kendiliğinden olan) konuşmayı artırmak için kullanılan bir strateji olarak da uygulanabilmektedir.

Kendiliğinden olan konuşmayı geliştirmek için fırsat öğretimi bağlamında bekleme süreli öğretim uygulamasıyla öğretmen için kullanılabilecek durumlarla ilgili aşağıdaki eşleşmelerden hangisi doğru olarak sunulmuştur?

- A) Bir nesneyi isteme-İstek bildirme: “Kek istiyorum”.
- B) Bir ortamı isteme-İstek bildirme: “Haydi oynayalım”.
- C) Bir gereksinim isteme-istek bildirme: “Merhaba, günaydın”.
- D) Bir duygu ifade etme: “Oyun odasını istiyorum”.
- E) Bir etkinlik isteme-istek bildirme: “Bugün nasılsın”.

8) “Davranışın sıklığı basitçe bir öğrencinin bir davranışı yerine getirdiği zamanların kaç kez tekrarlandığının sayıdır.”

Aşağıdaki seçeneklerden hangisi yukarıdaki açıklamalara göre uygun bir örnektir?

- A) Matematik dersinde Merve, 40 dakikada 6 kez oturduğu yerinden kalktı.
- B) Matematik dersinde Merve, dakikada 0.2 yerinden kalktı.
- C) Matematik dersinde Merve, toplam 12 dakika boyunca yerinde değildi.
- D) Matematik dersine Merve’ye sırasına oturmasını istenildikten sonra bu söylenileni yerine getirmesi 35 saniye sürdü.
- E) Matematik dersinde Merve, kalemiyle o kadar sert yazıyor ki defterinin sayfasında deliklerin oluşmasına sebep oluyor.

9) Aşağıdakilerden hangisi görmezden gelme tekniği uygulamasının, izlediği davranışlar üzerindeki etkisini ifade eder?

- A) Davranışların yavaş yavaş artması.
- B) Davranışların önce artması, sonra azalması.
- C) Davranışların önce azalması, sonra artması.
- D) Davranışların hızla azalması.
- E) Davranışların yavaş yavaş azalması.

10) Aşağıdakilerden hangisi doğrudan ölçülebilir ve gözlenebilir bir hedef davranıştır?

- A) Burcu, her seferinde dört nesne arasından söylenen nesneyi gösterir.
- B) Gökşen, bir restoranda yemek siparişi vermeyi kazanır.
- C) Özlem, kalemini dolabın içinde olduğunu bilir.
- D) Duygu, model olduğunda yatay çizgi çizmeyi geliştirir.
- E) Fatih, sözel yönergeler verildiğinde yüzmeyi öğrenir.

11) ‘İrem’in yerinde oturma davranışı pekiştiriliyor olsun. İrem 9:00’da derse gelir ve yerine oturur. Saat 9:07’te pekiştireç kazanır. Davranış devam ettiği için 9:13 ve 9:17’de de pekiştireç kazanmıştır.’ Buna göre İrem için hangi pekiştirme tarifesi uygulanmaktadır?

- A) Sabit aralıklı pekiştirme
- B) Sabit oranlı pekiştirme
- C) Değişken aralıklı pekiştirme
- D) Değişken oranlı pekiştirme
- E) Tepkinin Bedeli

12) Öğrencinin bir beceri basamağındaki performans düzeyi “fiziksel ipucu ile yapıyor” şeklinde ise alt amaçlarının sırası nasıl olmalıdır?

- A) Öğrenci fiziksel ipucu ile yapar - Öğrenci sözel ipucu ile yapar - Öğrenci model ipucu ile yapar.
- B) Öğrenci model ipucu ile yapar - Öğrenci sözel ipucu ile yapar - Öğrenci bağımsız olarak yapar.
- C) Öğrenci sözel ipucu ile yapar - Öğrenci bağımsız olarak yapar - Öğrenci fiziksel ipucu ile yapar.
- D) Öğrenci bağımsız olarak yapar - Öğrenci fiziksel ipucu ile yapar - Öğrenci model ipucu ile yapar.
- E) Öğrenci model ipucu ile yapar - Öğrenci bağımsız olarak yapar - Öğrenci sözel ipucu ile yapar.

13) Aşağıdaki ifadelerden hangisi 'Ölçüt bağımlı bir ölçü aracı' için doğrudur?

- A) Beceri öğretimini amaçlar.
- B) Bir öğretim yöntemidir.
- C) Öğrencinin öğretim sırasında gösterdiği ilerlemeleri kaydetmek için kullanılır.
- D) Bildirimler, ölçüt ve sorular bölümünden oluşur.
- E) Kavram öğretimini amaçlar.

14) Öğrencinin performansı düzeyi belirlenirken tekli fırsat yöntemi için aşağıda belirtilen ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) İlk hatadan sonra uygulama durdurulur ve diğer tüm basamaklar veri formuna eksi olarak kaydedilir.
- B) Belirli bir süre içinde hiçbir davranışta bulunmama durumunda uygulama durdurulur ve diğer tüm beceri basamakları veri formuna eksi olarak kaydedilir.
- C) Belirli bir süre sonunda uygun olmayan davranıştan sonra veya tek bir uygun olmayan davranıştan sonra uygulama durdurulur ve tüm beceri basamakları veri formuna eksi olarak kaydedilir.
- D) Art arda iki ya da daha fazla beceri basamağında hatadan sonra uygulama durdurulur ve tüm geri kalan basamaklar veri formuna eksi olarak kaydedilir.
- E) Bu yöntemde sözel ipucu, model ipucu ve fiziksel ipuçlarından yararlanır.

15) Aşağıdaki soruyu aşağıdaki verileri göz önüne alarak cevaplayınız

RENK	TÜR	TİP
Kırmızı	Tahta	Büyük üçgen
Yeşil	Plastik	Büyük üçgen

Yukarıdaki tabloya göre aşağıdaki bildirimlerden hangisi doğrudur?

- A) Farklı renkte-farklı türde-aynı tipte iki nesne arasından...
- B) Aynı tipte-farklı renkte-aynı türde iki nesne arasından...
- C) Farklı türde-aynı renkte-aynı tipte iki nesne arasından...
- D) Farklı renkte-farklı türde-farklı tipte iki nesne arasından...
- E) Aynı türde-aynı tipte-farklı renkte iki nesne arasından...

16) Uygulamalı davranış analizi aşağıdaki yaklaşımların hangisinin temel ilkelerini kullanmaktadır?

- A) Duyuşsal yaklaşım
- B) Bilişsel yaklaşım
- C) Davranışçı yaklaşım
- D) Refleksif yaklaşım
- E) Akılcı yaklaşım

17) Özel eğitim sınıfında görev yapan bir öğretmen öğrencilerini evde sergiledikleri ve sergilemedikleri sosyal davranışları belirlemek için bir form hazırlar ve aile bireylerinin var/yok şeklinde doldurmasını ister. Hedef davranışı belirlemek için öğretmenin kullandığı araç aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dereceleme ölçeği
- B) Gözlem formu
- C) Aile görüşmesi
- D) Standart test
- E) Kontrol listesi

18) Öğretmen derste Derya her ayağa kalktığında kayıt formuna " + " işareti koyar. Bu durumda öğretmenin aşağıdakilerden hangisi hakkında bilgi toplamıştır?

- A) Davranışın yönü
- B) Davranışın şiddeti
- C) Davranışın süresi
- D) Davranışın sayısı
- E) Davranışın yeri

19) 'Bir öğretmen, derste öğrenci sallanmaya başladığında kronometreyi açar, sallanma durduğunda kapatır'. Bu durumda öğretmenin davranışın hangi özelliğiyle ilgili bilgi toplamıştır?

- A) Davranışın süresi
- B) Davranışın yeri
- C) Davranışın sayısı
- D) Davranışın şiddeti
- E) Davranışın yönü

20) Özel eğitim sınıfında görev yapan bir öğretmen, öğrenciye 'verilen 5 toptan 3'ünü 1m uzaklıktaki sepete atar' ifadesini kullanmıştır. Bu ifade en çok aşağıdakilerden hangi özelliğiyle ilgilidir?

- A) Ortamı belirtme özelliği
- B) Öznel olma özelliği
- C) Somut olma özelliği
- D) İzlenebilir olma özelliği
- E) Ölçülebilir olma özelliği

- 21) **‘Bir öğretmen ayakkabısının ökçesine basarak giyen bir öğrenciye ayakkabıyı ökçesine basmadan giyme becerisi kazandırmaya karar vermiştir’. Bu öğretmenin yapacağı uygulama aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Yeni bir davranış belirlemek
B) Davranışı düzenlemek
C) Davranışı artırmak
D) Davranışı yenilemek
E) Davranışı tekrarlamak
- 22) **Uygulamalı Davranış Analizine göre aşağıdaki davranışlardan hangisi doğru ifade edilmiştir?**
- A) Ali sınıfın yaramaz öğrencisidir.
B) Veli arkadaşlarını rahatsız etmektedir.
C) Ayşe yerinde duramayan bir öğrencidir.
D) Şaban kendisine verilen beş toplama işleminden birisini yapmaktadır.
E) Fatma sınıf kurallarına uymayan bir öğrencidir.
- 23) **Uygulamalı Davranış Analizi Yaklaşımı için aşağıdaki ifadelerden hangisi doğru değildir?**
- A) Uygulamalı davranış analizi olumlu davranışı artırmak için kullanılır.
B) Uygulamalı davranış analizi olumsuz davranışı azaltmak için kullanılır.
C) Uygulamalı davranış analizi sadece kalıcı değişmeyen davranışlar için kullanılır.
D) Uygulamalı davranış analizi eksik davranışı düzenlemek için kullanılır.
E) Uygulamalı davranış analizi yeni davranış kazandırmak için kullanılır.
- 24) **Özel eğitim sınıfında görev yapan bir öğretmen üç gün süreyle belirlediği pekiştireçleri sunar ve öğrenci tepkilerini izleyerek hangilerinin pekiştireç etkisi yaptığını belirler. Bu uygulamada öğretmen pekiştireç belirlemede aşağıdakilerden hangisini kullanmıştır?**
- A) Tercihe dayalı uygulama
B) Görüşmeye dayalı uygulama
C) Dönüşümlü modele dayalı uygulama
D) Gözleme dayalı uygulama
E) Tekli uygulama
- 25) **Aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?**
- A) Eğitim Programları her çocuğun ihtiyacına kesin cevap verir.
B) Bireyler eğitim gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanan programlarda daha başarılı olurlar.
C) Özel gereksinimli çocuklar için farklı eğitim düzenlemelerine gereksinim yoktur.
- D) Öğrencinin programı için anne-baba onayının alınması öğretmenin işini güçleştirir.
E) Anne babalar çocuklarının eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesinde karar alıcı değildir.
- 26) **Bilişsel gelişim kuramına göre “bireyin çevresindeki dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için geliştirdiği bir bilişsel yapı, yeni edinilen bilgilerin yerleşeceği çerçeve” şeklinde ifade edilen kavram aşağıdakilerden hangisidir?**
- A) Şema
B) Özümleme
C) Uyuma
D) Dengeleme
E) Düşünme
- 27) **Yukarıdaki Grafik incelendiğinde Tek Denekli Araştırma Modeli olarak aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?**
- A) A-B Modeli
B) A-B-A Modeli
C) B-A-B Modeli
D) A-B-A-B Modeli
E) A-B-A-B-A-B Modeli
- 28) **Aşağıdakilerden hangisi dolaylı pekiştirmeye örnektir?**
- A) Öğrenciye sembol pekiştireç verilmesi.
B) Öğrenciye sevdiği bir nesnenin verileceğinin söylenmesi.
C) Olumlu bir davranış sonucu ödüllendirilen bir kişinin izletilmesi.
D) Beş yıldız alırsa bir çikolata şeklinde ödüllendirir.
E) Öğrencinin yapmasını istemediğimiz bir davranışının başkaları üzerinden örneklenmesi.
- 29) **Aşağıdakilerden hangisi davranışın tetikleyici uyarısına örnektir?**
- A) Başarıyı ‘aferin’ diyerek ödüllendirme
B) Yanlış davranışta hataları belirterek uyarma
C) Hatalı yazılan bir harfi tekrar yazmasını isteme
D) Yapılan doğru cevap sayısı 10 olan çocuğa “+” vermek
E) Acı hisseden çocuğun kafasını duvara vurması.

30) Kalıcılık, elde edilen öğrenme ya da davranış değişikliğinin öğretimin sona erdikten sonra da gerçekleşiyor olmasıdır. Öğretmenin kalıcılık değerlendirmesi yaparken, öğretim koşulları ortadan kalktığında öğrenilen davranışın sürekliliği ve gücünü gözlemler. Bu ifadeye göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi kalıcılık öğretimi ile ilgili söylenemez?

- A) Kalıcılığı sağlanan davranışın ileride öğretilmesi planlanan daha karmaşık davranışlar için ön koşul olmasıdır.
- B) Kalıcılık öğretiminde doğal genelleme ortamındaki özelliklere benzer şekilde pekiştiriciler artırılır.
- C) Bireyin bağımsız yaşama katılımına katkıda bulunmasıdır.
- D) Bireyin kalıcılığı sağlanacak davranışı sergileyerek doğal ortamlarda pekiştirici elde etme olasılığını artırmasıdır.
- E) Kalıcılığı sağlanan davranışın öğretim ortamı dışındaki koşullara genellenebilme olasılığını artırmasıdır.

31) Aşağıdaki tanımlardan hangisi doğru olarak eşleşmemiştir?

- A) Edinim - Bireyin davranışları belirli bir doğruluk düzeyinde öğrenmesidir.
- B) Akıcılık - Bireyin öğrendiği davranışı hızlı ve kolay sergilemesidir.
- C) Genelleme - Öğretim koşulları içerisinde sağlanan koşullara göre davranışı sergilemesidir.
- D) Kalıcılık - Bireyin öğrendiği davranışı öğretim sona erdikten sonrada devam ettirmesidir.
- E) Genelleme - Öğretim koşulları dışındaki koşullarda da öğrendiği davranışları sergilemesidir.

32) 'Geliştirilip uygulamaya konulmuş bir programda bazı bilgilerin yeni gelişme, bulgu ve bilgilerle tutarlı olmadığı saptanmıştır'. Bu durum aşağıda belirtilenlerden hangisinden kaynaklanmaktadır?

- A) Planlama yapılmayışından
- B) Hedeflerin güncellenmeyişinden
- C) İhtiyaç analizi yapılmamasından
- D) Komisyonunda alan uzmanı olmamasından
- E) Yeni bilgi ve bulguların önemsiz olduğunun belirlenmesi

33) Uzun dönemli amaçlar, öğrencinin bir öğretim yılı sonunda edinmesini istediğimiz beceriler ve özelliklerdir. Aşağıdakilerden hangisi uzun dönemli amaç yazılırken dikkat edilmesi gereken özelliklerden biri değildir?

- A) Belirlenen amaçların uygulanabilir olmasına.
- B) Öğrencinin var olan performansına dikkat edilmesine
- C) Belirgin ve ölçülebilir olmasına.
- D) İzlenebilir ve gerçekçi olmasına.
- E) Öğrencilerin engel tür ve derecesine bakılmamasına.

34) Aşağıdakilerden hangisi beceri öğretiminde kullanılan ipuçlarından biri değildir?

- A) Fiziksel yardım
- B) Model olma
- C) İşaret ipucu
- D) Çoklu fırsat
- E) Sözel ipucu

35) Aşağıdaki davranışlardan hangisini gösteren bireylerin sosyal yeterliliğe sahip olmadığı söylenebilir?

- A) Kendi davranışlarını davranış öncesi tasarlama.
- B) Davranışlara olumlu ve olumsuz tepkiler vermeme.
- C) Kızdırma, takılma ya da küçültücü eleştirilere cevap verme.
- D) Çevresindeki insanlardan övgü ve eleştiri kabul etme.
- E) Okul arkadaşlarının saldırgan davranışlarıyla başa çıkma.

36) Öğretmen olumsuz davranış gösteren öğrenciyi sürekli olarak uyarırsa ve bu uyarılar sonucunda öğrencinin olumsuz davranışlarının sıklığında ve süresinde artış gözleniyorsa öğretmenin yaptığı uyarı/lar için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Yardım tuzağı
- B) Eleştiri tuzağı
- C) Olumlu pekiştirme
- D) Ceza
- E) İpucu

37) Aşağıdakilerden hangisi davranışın oluşumuna zemin hazırlayan ve ne zaman ne yapılacağını belirleyen uyarılardan biridir?

- A) Sınıf yönetimi
- B) Olumsuz pekiştirme
- C) Ayırt edici uyarı
- D) İşaret uyarı
- E) İpucu kontrolü

38) Aşağıdakilerden hangisi belli bir uyarının varlığında öğrenci davranışlarında oluşan bazı tepkilerin pekiştirilmesi, diğerlerinin pekiştirilmemesidir?

- A) Ayrımlı pekiştirme
- B) Dolaylı pekiştirme
- C) Sürekli pekiştirme
- D) İşaret İpucu
- E) Olumsuz pekiştirme

39. ve 40. Soruları aşağıdaki bilgiye göre cevaplayınız.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerle çalışan bir öğretmen öğretimin başında hazırladığı pekiştireç listesini öğrenciye gösterir, 'hangisini istiyorsun' der, öğrencinin tercihini alır ve elindeki pekiştireç listesinin masanın üzerine bırakır. Sonra öğrenci her üç tane yıldız aldığı anda pekiştireç listesinden seçtiği pekiştireci alır.

39) Yukarıda verilen uygulamada öğretmenin kullandığı sistem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sembol pekiştireç (Yıldız)
- B) Tablo pekiştireç
- C) Sembol pekiştirme
- D) Uyarıcı pekiştireç
- E) Jeton pekiştireç

40) Yukarıda verilen durumda öğretmen hangi pekiştirme tarifesi kullanmıştır?

- A) Sabit oranlı pekiştirme
- B) Değişken oranlı pekiştirme
- C) Sabit zaman aralıklı pekiştirme
- D) Değişken zaman aralıklı pekiştirme
- E) Sürekli pekiştirme

Ek 6: İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Problem Davranış ve Sağaltımı ile ilgili Görüşleri (İhtiyaç Analizi Çalışması)

Değerli Meslektaşım

Bu formun amacı, “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlere Problem Davranışlarla Baş Etme Becerisi Kazandırmaya Dönük Olarak Hazırlanan Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışmam için; Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerinizin eğitim çalışmalarınız esnasında ortaya çıkan problemler ve bu davranışlara ilişkin olarak baş etmede ortaya konulan sağaltım programlarına ilişkin siz değerli öğretmenlerimizin görüşlerinizi belirlemektir. Bu görüşleriniz çerçevesinde Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerde problem davranışlarla başetmede geliştirilecek öğretmen eğitimi programlarına ışık tutacaktır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen cevaplar gizli tutulacak ve bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Dolayısıyla; doğru cevapların neler olacağı kaygısından uzak, görüşlerinizi Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin problem davranış ve sağaltımı ile ilgili ortaya koyduğunuz çalışmalarınızı göz önünde bulundurarak tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir.

Şimdiden gösterdiğiniz ilgi ve tüm yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Bu Görüşme Formunda yer alan soruları yüz yüze ve ses kaydı alınarak yapmak istiyorum ()

Uzm. Fatih KOÇAK

Görüşme Tarihi:/...../.....

İmza

Branş:	Mezuniyet Alanı:	Özel eğitim ()	Diğer ():
Meslekteki Kıdemi:	Cinsiyeti :	Kadın ()	Erkek ()
Okulu/Kurumu:	İlkokul ()	Anaokulu ()	Özel Eğitim Uygulama Merkezi(Okulu) ()
Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi ()	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi(Okulu) ()		
Özel Eğitim Sınıfı ()	Diğer ()		
Özel Eğitim Kursuna Katıldınız mı?:	Aldığımız eğitim toplam kaç saat?:		

Temel Sorumuz: Bir özel eğitim öğretmeni olarak “OSB’li öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışlar ve sağaltımı ile ilgili olarak kendinizi yeterli buluyor musunuz?”

Evet yeterli buluyorum ()

Hayırlı yeterli bulmuyorum ()

Soru 1: Bir özel eğitim öğretmeni olarak, “problem davranışlar ile ilgili temel bilgileriniz konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunuzla ilgili görüşleriniz nelerdir?”

Neden?

Neden değil?

Soru 2: Öğrenci gözlemlerinizde davranışları, problem kabul etme veya etmeme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 3: Problem davranışların sebeplerini belirlerken nelere dikkat edilmesi konusunda görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 4: Problem davranışların sebeplerini belirlerken hangi uygulama ve etkinliklerden yararlanılması konusunda görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 5: Davranış değiştirme programı oluştururken, kazanım (hedef) belirlemede hangi adımların izlenmesiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 6: Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanıma uygun içerik ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 7: Davranış değiştirme programı oluştururken, belirlediğiniz kazanım, içerik ve öğrenme yaşantılarına uygun yöntem teknik belirleme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 8: Davranış değiştirme programı oluştururken, ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarını belirleyebilme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 9: Oluşturulan davranış değiştirme programını plan adımlarına dönüştürebilme ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 10: Davranış değiştirme planını hazırlarken bir ekibi nasıl ve kimlerden olması gerektiği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 11: Oluşturulan ‘davranış değiştirme programını’ etkili uygulama becerileri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 12: Davranış değiştirme programını uygularken ekip çalışması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 13: Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken sınıf dışı ortamlarda da problem davranışın görünmemesi için uygulamalarla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 14: Davranış değiştirme planını uygularken ortam ve çevrede yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Soru 15: Oluşturulan davranış değiştirme programını uygularken izlemek ve sonunda değerlendirmek için hangi ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Neden?

Neden değil?

Ek 7: Programa Ait Örnek Belirtke Tablosu

Ünite	Kazanımlar	Konular	Kavramlar	ilke ve Genellemeler	Beceriler ve Değer
1.Bilimsel Uygulamalar ve Kaynakları Kullanma	<p>K1.1.Program Aday Kazanımları: PDB ile ilgili bireysel öğrenme araçlarını açıklar. Açıklama:</p> <p>K1.2. Öğretmenler PDB için alan uzmanları ile işbirliği yollarını açıklar. Açıklama:</p> <p>K1.3. PDB ile ilgili güncel mesleki gelişim araçlarını ve bilişim teknoloji ve araçlarını söyler. Açıklama:</p> <p>K1.4. PDB ile ilgili bilimsel ve güncel veri kaynaklarını takip eder. Açıklama:</p> <p>K1.5. PDB ile ilgili lisans ve lisans üstü programlara veri (dönüt) sağlar. Açıklama:</p> <p>K2. 1. Öğretmenler PDB ile ilgili uygulamalar yapar. K2.2. Kaynaklara erişim yollarını kullanır.</p>	<p>1.1.Bilimsel uygulamalar ve Öğrenme</p> <p>1.1.Öğrenme kuramları</p> <p>1.1.1.Piaget'in Zihin Kuramına göre öğrenme</p> <p>1.1.2.Gagne'nin Öğrenme Koşulları Kuramına göre öğrenme</p> <p>1.1.3.Bandara'nın Gözleyerek Öğrenme Kuramına göre öğrenme</p> <p>1.1.4.Skinner'in Edimsel Koşullama kuramına göre öğrenme</p> <p>1.2.İşbirliği ve etkili iletişim yolları</p> <p>1.3.Bilimsel araştırmalarda bilgi kaynaklarına erişim.</p> <p>1.4. Bilimsel Araştırmalarda Tek Denekli Araştırmalar</p> <p>1.5. PDB ile uygulamalar ile ilgili veri tabanlarını kullanma</p>	<p>1.Öğrenme</p> <p>2.İletişim yolları</p> <p>3. Bilişim teknolojileri</p> <p>4.Veri tabanları</p> <p>5.Bilimsel araştırmalar</p> <p>6.Bilgi toplama</p> <p>7.Listeleme</p> <p>8.Araştırma etiği</p> <p>9.Uygulama</p> <p>10.Erişim</p>	<p>Kuramların öğrenmesi strateji, yöntem ve tekniklerin öğrenilmesinin teminini teşkil eder.</p> <p>Teknoloji ve bilim veri tabanlarından uygun bilgiyi seçme yeterliği bir temel beceridir.</p>	<p>Bilimsellik, İletişim, İşbirliği ve yardımlaşma Bilimsellik, Teknoloji okur-yazarlığı, İş etiği, Aktiflik</p>

2. Davranışa karar verme yaklaşımları	<p>K3.1. Öğrencide gözlenen davranışları problem kabul etme veya etmemede kullanılan yaklaşımları açıklar.(Açıklama: İlişki temelli, disiplinler arası ve beceri temelli yaklaşımlar açıklanır).</p> <p>K3.2. Öğrencide gözlenen davranışları problem kabul etme veya etmemede kullanılan yaklaşımları ayırt eder.</p> <p>K3.3. Öğrencide gözlenen davranışları problem kabul etme veya etmemede kullanılan yaklaşımları davranışın özelliğine uygunluğuna göre kullanır.</p>	<p>2.1.Davranış ve türleri</p> <p>2.2. Davranışları ayırt etme yaklaşımları</p> <p>2.2.1. İlişki temelli yaklaşımlar</p> <p>2.2.2. Disiplinler arası yaklaşımlar</p> <p>2.2.3. Beceri temelli yaklaşımlar</p> <p>2.3.Davranışın özelliğine uygun yaklaşıma karar verme ve uygulama</p>	<p>1.Davranışlar</p> <p>2.Yaklaşımlar</p> <p>3.Yaklaşım seçimi</p> <p>4.İlişki temelli</p> <p>5.Disiplinler arası</p> <p>6.Beceri temelli</p>	Öğrenme süreçleri aktif katılımla verimli hale gelir.	
3. Davranışı etkileyen uyarıların belirlenmesi	<p>K4.1. PDB sürecinde problem davranışı kontrol eden uyarı belirlenir.</p> <p>K4.2. PDB sürecinde problem davranışı kontrol eden uyarıların sınıflandırılması (Bireysel, çevresel ve gelişimsel vb.).</p> <p>K4.3. PD'a zemin hazırlayan olayları ve öncül-davranış-sonuç ilişkisini betimler.</p>	<p>3.1. Problem Davranışlar</p> <p>3.2. Problem davranışı kontrol eden uyarılar ve sınıflandırılması</p>	<p>1.Davranış işlevleri</p> <p>2.Uyarılar</p> <p>3.Sınıflandırm a</p> <p>4.Davranış Öncülleri</p> <p>4.Davranış Sonuçları</p> <p>6.Bireysel</p> <p>7.Çevresel</p> <p>8.Gelişimsel</p>	Her davranışın bir uyarı (tetikleyicisi) veya bir pekiştiricisi vardır.	Çevre duyarlılığı, Sevgi, Hoşgörü, Sabır.

4. Hedeflenen Davranış Belirlemeye Dönük Kayıt Teknikleri	<p>K5.1. Davranış kayıt tekniklerini PD sebeplerine göre sınıflar.</p> <p>K5.2. Davranış kayıt tekniklerini uygular.</p> <p>K5.3. Davranış kayıtlarından elde edilen bilgileri veri formlarına aktarır.</p> <p>K5.4. Davranış kayıt veri formlarından elde edilen verileri grafiğe dönüştürür.</p> <p>K5.5. PD ilişkin davranış verilerini analiz eder.</p> <p>K5.6. PD'in sebebini belirler.</p> <p>K5.7. Destekleyici ve alternatif yaklaşımları işe koşar.</p>	<p>4.1. Davranış kayıt teknikleri</p> <p>4.1.1. Gözleme Dayalı kayıt teknikleri</p> <p>4.1.1. Görüşmeye dayalı kayıt teknikleri</p> <p>4.2. Destekleyici ve alternatif kayıt teknikleri</p> <p>4.2.1. Standart testlerle kayıt tutma</p> <p>4.2.1. İnformal testlerle kayıt tutma</p> <p>4.3.1. Verilerin grafiğine aktarılması ve yorumları</p>	<p>1. Kayıt sistemleri</p> <p>2. Testler</p> <p>3. Grafikler</p> <p>4. Analiz</p>	izleme ve ölçme davranış değiştirme sürecinin en önemli ve vazgeçilmez ögesidir.	Bilimsellik, Sistematiik olma, Süreklilik,
---	---	--	---	--	--

5. Değiştirilmesi Hedeflenen Davranışı Tanımlama	<p>K6.1. Davranışı tanımlar (bireysel mi? Sosyal mi?).</p> <p>K6.2. PD'ı sınıflandırır (Yıkıcı mı ?vb.).</p> <p>K6.3. PD'ın işlevini betimler.</p> <p>K6.4. PDB sürecinde hipotezler geliştirir.</p> <p>K6.5. PDB sürecinde azaltılacak hedef davranışı belirler.</p> <p>K6.6. PD'ın yerine istendik hedef davranışa karar verir.</p>	<p>5.1. Davranış ve Hedef Davranış</p> <p>5.1.1. Artırılmak istenen davranışlar</p> <p>5.1.2. Azaltılmak istenen davranışlar</p> <p>5.1.3. Adlandırılmayan farklı davranışlar</p> <p>5.2. Davranışların işlevlerine ilişkin hipotezler geliştirme</p> <p>5.3. Değiştirilmesi hedeflenen davranışa ilişkin olumlu davranış desteğini sağlamaya dönük hedef davranış belirleme</p>	<p>1.Hedef Davranış</p> <p>2.işlevsel tanım</p> <p>3.Hipotez</p> <p>4.Olumlu davranış desteği</p>	Doğru bir plan emeği yarıya düşürürken, başarıyı tam' a erdirir.	Bilimsellik Araştırma, Problem çözme
6. Değiştirilmesi Hedeflenen Davranış Bileşenlerinin İçeriğinin Düzenlenmesi	<p>K7.1. İçerik düzenleme yaklaşımlarını açıklar.</p> <p>K7.2. Kazanıma uygun içerik düzenleme yaklaşımını belirler.</p> <p>K7.3. İçeriği düzenler.</p> <p>K7.4. PD değiştirme yaklaşımlarını açıklar.</p> <p>K7.5. Kazanım ve içeriğe uygun öğrenme yaşantısına karar verir (Etkinlik planı yapar)</p>	<p>6.1. Davranışsal amaç bileşenlerine ilişkin içerik düzenleme yaklaşımlarını belirleme</p> <p>6.2. Değiştirilmesi hedeflenen davranışı değiştirme yaklaşımlarını belirleme</p> <p>6.3. Değiştirilmesi hedeflenen davranışın kazanım ve içeriğine göre öğrenme aşamalarını belirleme süreci</p> <p>6.4. Tek denekli araştırma desenini oluşturma</p>	<p>1.Bilgi</p> <p>2.Edinim</p> <p>3.Akıcılık</p> <p>4.Kalıcılık</p> <p>5.Kavrama</p> <p>6.Sentez</p> <p>7.Koşul</p> <p>8.Öğrenci</p> <p>9.Ölçüt</p> <p>10.Genelleme</p> <p>11.Davranışsal amaç</p> <p>12.Tek Denekli desenleme</p> <p>13.Öğrenme aşamaları</p>	İçerik düzenlenirken kazanımlar temel alınır.	Ekonomiklik, Bilimsellik, Süreklilik, Azim

7.PDB programını oluşturmada yöntem ve tekniği belirleme sürecini planlama	<p>K8.1. Öğretim yöntem- tekniklerine karar verme sürecinde veri kayıt tekniklerinden yararlanır.</p> <p>K8.2. Davranış değiştirmede kullanılacak olan yöntemi/tekniği belirler.</p> <p>K8.3. Yöntem/tekniğe uygun plan hazırlar.</p>	7.1. Davranış değiştirme sürecinde değiştirilmesi hedeflenen davranışlara dönük öğretim yöntemleri belirleme süreci ve planlama	<p>1.Zincirleme</p> <p>2.Kısıtlayıcılık</p> <p>3.İlimlilik</p> <p>4.Yakınlık</p> <p>5.Kolaylık</p> <p>6.Öğrenme geçmişi</p> <p>7.Öğrenme aşamaları</p> <p>8. Sistematiklik</p> <p>9..Kayıt teknikleri</p> <p>12.Plan</p>	Yöntem ve tekniklerin belirlenmesi içerik seçimi ve kazanımlara olmalıdır.	Bilimsellik, Sistematiklik,
--	---	---	--	--	-----------------------------

8.PDB programında ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi süreci	<p>K9.1. PDB de kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının açıklar.</p> <p>K9.2. PDB de kullanılan görüşme ve gözlem araçlarını listeler.</p> <p>K9.3. Hedef davranışa uygun görüşme ve gözlem araçları geliştirir.</p> <p>K9.4. PDB programı için ölçme değerlendirme araçlarının güvenilirlik çalışmasını yapar.</p> <p>K9.5. PDB programı için ölçme değerlendirme araçlarının geçerlik çalışmasını yapar.</p> <p>K9.6. Elde edilen verileri grafiğe dönüştürür.</p>	<p>8.1. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları</p> <p>8.2. Gözlem ve görüşme araçları</p> <p>8.3. PDB için geliştirilen ölçme ve değerlendirme araçlarının güvenilirlik çalışmasını yapma</p> <p>8.4. PDB için geliştirilen ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerlik çalışmasını yapma</p> <p>8.5. Grafiğe aktarılan verilerin görsel analizi</p>	<p>1.Doğrudan Ölçümler</p> <p>2.Yinelenen(tekrarlı)</p> <p>Ölçümler</p> <p>3.Gözlem</p> <p>4.Görüşme</p> <p>5.Beceri Analizi kaydı</p> <p>6.Ankto d raporları</p> <p>7.Tekli Fırsat tekniği</p> <p>8.Çoklu fırsat tekniği</p> <p>9.Deneme</p> <p>10.Deneme Kaydı</p> <p>11.Gözlemci güvenilirliği</p> <p>12.Gözlemciler arası güvenilirlik</p> <p>13.Uygulama Güvenirliği</p> <p>14.Yüzde</p> <p>15.Oran</p> <p>16.Şiddet</p> <p>17.Hız</p> <p>18.Sayı</p> <p>19.Süre</p> <p>20.Oran</p> <p>21.İç geçerlik</p> <p>22.Dış geçerlik</p> <p>23.Görsel Analiz</p>	Ölçme ve değerlendirme kazanım, içerik ve eğitim durumlarıyla uyumlu olmalıdır.	Bilimsellik Sistematiklik
--	--	---	---	---	---------------------------

9.PDB Program Planını Oluşturma	<p>K10.1. PDB için hedef davranışı belirler.</p> <p>K10.2. PDB için hedef davranış belirleme sürecini betimler.</p> <p>K10.3. PDB için davranışsal amaç yazar.</p> <p>K10.4. PDB için uygun yöntem ve tekniğe karar verir.</p> <p>K10.5. PDB için uygulama araç-gereçlerini belirler.</p> <p>K10.6. PDB için seçtiği kazanıma uygun ölçme ve değerlendirme süreç/araçlarını belirler.</p> <p>K10.7. PDB için uygulama adımları yönergesi hazırlar.</p>	<p>9.1. Hedef davranış tanımlama ve davranışsal olarak yazılması</p> <p>9.2.PDB uygulama planının yöntemlerinin hedef davranışa göre karar verilmesi ve betimlenmesi</p> <p>9.2.1.Yanlıışsız öğretim yöntemleri</p> <p>9.2.1.Pekiştirmeye dayalı teknikler</p> <p>9.2.3.Geri çekmeye dayalı teknikler</p> <p>9.2.4.Cezaya dayalı teknikler</p> <p>9.3.PDB Programının uygulama araç gereçleri sağlama</p> <p>9.4. PDB için uygulama yönergesini oluşturma</p>	<p>1.Performans</p> <p>2.Uzun Dönemli Amaç</p> <p>3.Kısa Dönemli Amaç</p> <p>4.Yanlıışsız Öğretim Yöntemleri</p> <p>5.Aşırı düzeltme</p> <p>6.Ceza</p> <p>7.Koşula dayalı</p> <p>8.Mola</p> <p>9.Onarıcı</p> <p>10.Sonuçlara Dayalı</p> <p>11.Azaltmaya dayalı</p> <p>12.Aratırmaya dayalı</p> <p>13.Olumlu alıştırmalar</p> <p>14.Sönme</p> <p>15.Tepkinin bedeli</p> <p>16.itici uyaran</p> <p>5.Plan yazma</p> <p>6.Materyal oluşturma</p> <p>7.Çizelgeler</p> <p>8.Yönerge adımları</p>	Program geliştirme, sistematik bir süreçtir.	Araştırma, Bilimsellik Sevgi Sistematiiklik
---------------------------------	--	---	---	--	---

10.PDB programı sürecinde ekip	<p>K11.1. PDB için oluşturulacak ekip üyelerini belirler.</p> <p>K11.2. PDB için oluşturulan ekip üyelerinin görevlerini açıklar.</p> <p>K11.3. PDB programı için öğrenci özelliklerine uygun ekip üyelerinin rollerini belirler.</p> <p>K11.4. PDB için ekiple öğretim planı hazırlar.</p> <p>K12.1. PDB için gerekli olan mesleki becerileri açıklar</p> <p>K12.2. PDB için gerekli olan İşbirliği becerilerini açıklar</p> <p>K12.3. PDB için gerekli olan temel becerilerle ilgili alternatif yaklaşımları açıklar.</p> <p>K12.4. PDB sürecinde davranışa uygun uygulama becerisi seçme sürecini analiz eder.</p> <p>K13.1. İşbirliği için gerekli temel becerileri açıklar.</p> <p>K13.2. İşbirliği için gerekli kişisel özellikleri açıklar.</p>	<p>10.1.PDB programında ekip oluşturma modelleri</p> <p>10.2. PDB programı için ekip üyelerinin görev standartlarını belirleme</p> <p>10.3. PDB programı ekip işlevi ile işbirliği modellerini geliştirme</p>	<p>1.Ekip</p> <p>2.Sorumluluk alma</p> <p>3.Görev Paylaşımı</p> <p>4.Roller</p> <p>5.Ekip Çalışması</p> <p>6.Ekip işlevi</p> <p>7.İşbirliği</p> <p>8.iletişim</p> <p>9.Teknolojik olma</p> <p>10.Mesleki Gelişim</p> <p>11. Tecrübe Paylaşımı</p> <p>12.Kişilik Özellikleri</p>	İşbirliği ve eşgüdüm başarıyı artırır.	İşbirliği, Yardımlaşma İletişim Sorumluluk
--------------------------------	--	---	---	--	--

11..PDB programında kalıcılık ve genelleme	<p>K14.1. PDBP sınıf dışı ortamlara uyarlar.</p> <p>K14.2. Çevresel müdahale programları ile ilgili aile eğitimi yapar.</p> <p>K14.3. Genelleme ile ilgili stratejileri açıklar.</p> <p>K14.4. PDB de Genelleme planı hazırlar.</p> <p>K14.5. Kalıcılık ile ilgili stratejileri açıklar.</p> <p>K14.6. PDB de Kalıcılık planı hazırlar.</p>	<p>11.1. Kalıcılık</p> <p>11.2.PDB programında kalıcılığı sağlama stratejileri</p> <p>11.2.1.Aşırı Öğrenme oturumları</p> <p>11.2.2.İşlevsel Davranış Öğretimi</p> <p>11.2.3.Dağınık denemelerle öğretim</p> <p>11.2.4. Doğal davranış öncesi uyarılar</p> <p>11.2.5.Doğal pekiştireçler</p> <p>11.2.6.Pekiştirme Tarifeleri</p> <p>11.2.7.Öğrenilmiş Davranışlar üzerine koyma ve sürdürme</p> <p>11.2.8.Kalıcı değişiklik oluşuncaya kadar öğretimi sürdürme</p> <p>11.2.9. Öğretim Programını silikleştirme</p> <p>11.3.Genelleme</p> <p>11.4.PDB programında genellemeyi sağlama stratejileri</p> <p>11.4.1.Öğret-Umut et</p> <p>11.4.2.Ardıl Uyarlamalar</p> <p>11.4.3.Doğal ortamlarda Sorumluluklarını öğret</p> <p>11.4.5.Farklı türde yeterli sayıda örnekler sun.</p> <p>11.4.6.Çoklu Örnekler sun</p> <p>11.4.7.Yaygın örnekler sun</p> <p>11.4.8.Esnek eğitim ver</p> <p>11.4.9.Genel Uyarıcıları Programlama</p> <p>11.4.10.Gellemeyi öğret</p>	<p>1.Dağınık denemeler</p> <p>2.Aşırı öğrenme</p> <p>3.Doğal Pekiştireçler</p> <p>4.Ardıl Uyarlamalar</p> <p>5.İşlevsel davranış</p> <p>6.Esnek Eğitim</p> <p>7.Yaygın örnekler</p> <p>8.Öğret-Umut et</p> <p>9.Doğal ortamları</p> <p>9.Çoklu örnekler</p> <p>10.Genelleme</p> <p>11.Kalıcılık</p>	Hayata aktarılmayan beceri öğrenilmiş beceri değildir	Gerçekçi olma, İşlevsellik, Esneklik, Bilimsellik,
--	---	--	---	---	--

12.PDB programında olumlu davranış desteğinin sağlanmasında çevreyi hazırlam	<p>K15.1. PDB sürecinde davranış ve çevrede uyarın kontrolü süreç ve öğelerini açıklar.</p> <p>K15.2. Pekiştirme ve tarifelerini açıklar.</p> <p>K15.3. PDBP'de pekiştirme ve türlerini açıklar.</p> <p>K15.4. İpucu ve kullanım süreçlerini açıklar.</p> <p>K15.5. Zenginleştirilmiş çevreyi açıklar.</p> <p>K15.6. PDBP hazırlarken pekiştirme, ipucu ve zenginleştirilmiş çevreyi işe koşar.</p>	<p>12.1. PDB programında uyarın kontrolünün sağlanması ve Ayrımlı Pekiştirme</p> <p>12.1.1. İpucu ve kullanım süreçleri</p> <p>12.1.1.1. İpucu Türleri</p> <p>12.1.1.2. İpuçlarının Silikleştirilmesi</p> <p>12.1.2. Şekil Verme</p> <p>12.1.2.1. Davranışa şekil verme</p> <p>12.1.2.2. Uyarana şekil verme</p> <p>12.1.3. Zincirleme davranışlar</p> <p>12.1.3.1. Zincirleme olan davranışların değerlendirilmesi</p> <p>12.1.3.2. Zincirleme davranışların yönetimi</p> <p>12.2.Pekiştirme ve Pekiştirme türleri</p> <p>12.2.1. Birincil Pekiştirme</p> <p>12.2.2. İkincil Pekiştirme</p> <p>12.3.Pekiştirme ve pekiştirme tarifeleri</p> <p>12.3.1.Pekiştirme</p> <p>12.3.1.1. Olumlu Pekiştirme</p> <p>12.3.1.2. Olumsuz Pekiştirme</p> <p>12.3.1.3. Sosyal Olmayan Pekiştirme</p> <p>12.3.2. Pekiştirme Tarifeleri</p> <p>12.3.2.1.Sürekli Pekiştirme</p> <p>12.3.2.2. Aralıklı Pekiştirme</p> <p>12.3.2.3. Oranlı Pekiştirme</p> <p>12.3.2.4. Zaman Aralıklı Pekiştirme</p> <p>12.3.2.5. Bileşik Pekiştirme</p> <p>12.3.2.6. Eşzamanlı Pekiştirme</p> <p>12.3.2.7. Çoklu Pekiştirme</p> <p>12.3.2.8. Karma Pekiştirme</p> <p>12.3.2.9. Zincirleme Pekiştirme</p> <p>12.3.2.10. Ardışık Pekiştirme</p> <p>12.3.2.11. Bitişik Pekiştirme</p> <p>12.3.2.12. Alternatif Pekiştirme</p> <p>12.3. Pekiştirme temelli stratejileri sağlama</p> <p>12.4. Etkili pekiştirme türlerinin belirlenmesi</p> <p>12.5. Sembol Pekiştirme ve aracını hazırlama</p> <p>12.6. Beceri zenginleştirilmesi</p> <p>12.6.1. Sosyal beceri öğretimi</p> <p>12.6.2. Olumlu davranış desteği</p> <p>12.7.Pekiştirme türleri için izlerlik oluşturma</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uyarın 2. Uyarın Kontrolü 3. Pekiştirme türleri 4. Hedef uyarın 5. Tepki ipuçları 6. Uyarın ipuçları 7. İpucu 8. Silikleştirme 9. Şekil verme 10. Anımsatıcılar 11.Yanıt aralığı 12.Tepki süresi 13. Ayrımlı Pekiştirme 14. zincirleme 15.Aralıklı 16. Oranlı 17. zenginleştirme 18. Sürekli 19. Ardışık 20. Karma 21. Çoklu 22. Sembol 	Temel beceriler ön ve temel koşul niteliğinde olduğu için nihai başarıyı belirler.	İşbirliği Bilimsellik, İletişim
--	---	--	---	--	---------------------------------

13.PDB programının izlenmesi	<p>K16.1. PDB sürecinde tanımaya yönelik ölçme araç ve yaklaşımlarını açıklar.</p> <p>K16.2. PDB sürecinde izlemeye yönelik ölçme araç ve yaklaşımlarını açıklar.</p> <p>K16.3. PDB sürecinde düzey belirlemeye yönelik ölçme araç ve yaklaşımlarını açıklar.</p> <p>K16.4. PDBP’de süreç temelli (bütüncül) ölçme araç ve yaklaşımlarını açıklar.</p> <p>K16.5. PDBP’de genelleme verilerini değerlendirir.</p> <p>K16.6. PDBP ilerleme raporu hazırlar.</p>	<p>13.1.PDB programını izleme ölçme araçları geliştirme ve kullanma</p> <p>13.2.PDB programında Kendini Yönetme stratejileri geliştirme ve kullanma</p> <p>13.2. PDB programın sonuçları için ilerleme raporunu oluşturma</p>	<p>1.izleme</p> <p>2.kendini yönetme</p> <p>3.ilerleme raporu</p>	Değişimler kalıcı olmalıdır	Kendini yönetme, Kendini izleme, Gelişime açık olma
------------------------------	---	---	---	-----------------------------	---

EK 8: Eğitim Plan Formatı

GİRİŞ

Eğitim faaliyeti gerçekleştirilen kuruluşun misyonu ve vizyonu

ARKA PLAN

Eğitim faaliyeti gerçekleştirilen kuruluşun kendi faaliyetleri sırasında yapılan eğitim türü. Bireysel gelişim planları, kuruluşun gereksinimlerini değerlendirme veya memnuniyet anketi içerebilir.

KRİTİK VE/VEYA ACIL EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Listede kritik veya acil ihtiyaçlar eğitim kuruluşununa doğrudan etkisi olacaktır.

Kritik ve Acil İhtiyaçları	Çalışmalar	Açıklama

Günlük Plan Formatı

Konu:	Süre:	Tarih:
Genel Hedef:		
Özel Hedef:		
Beceriler:	Materyaller:	
Etkinlik Planı Isınma Etkinliği		
Giriş		
Öğretim Görevlisi Tavsiyesi ve Uyarıları		
Öğretmen görüşleri ve yapılacakları açıklaması		
Pratik Yapma (Öğretmen uygulaması)		
Öğretim Görevlisi Gözlemi ve Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi		
Dönüt verme ve program revizyonu:		

BÖLÜM-2**DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME PROGRAMI GİRİŞ**

Azaltılmak İstenen Davranış:

BÖLÜM-3**HEDEF DAVRANIŞ BELİRLEME**

Açıklama: Anektod Kaydı ve ABC Betimsel Analiz Kaydına göre olası problem davranış ortaya konulmuştur. Bu belirlen davranış/ların hedef davranış olma özelliği açısından aşağıdaki “Hedef Davranış Belirleme Formu” kullanılmıştır.

Hedef Davranış:

Hedef Davranışın Tanımı:

Hedef Davranışın Sıklığı:

Amaç:

No	Hedef Davranış Belirleme Formu Soru Yönergesi	Evet	Hayır	Yorum
1	İşlevsel mi?			
2	Pekiştireç sağlayıcı mı?			
3	Önkoşul niteliğinde mi?			
4	Başka ortamlara girmeyi kolaylaştırır mı?			
5	Kişilerarası ilişkilerde kolaylık sağlar mı?			
6	Yaşa uygun mu?			
7	Bağımsız yaşa katkı sağlar mı?			
8	Azaltılmak istenen bir davranışsa, alternatif var mı?			
Toplam:				

Hedef Davranış Belirleme Formu Soru Yönergesine Verilen Cevapların
Gerekçeli Açıklaması

Hedef davranış işlevsel mi?:

Hedef davranış pekiştireç sağlayıcı mı?:

Hedef davranış önkoşul niteliğinde mi?:

Hedef davranış başka ortamlara girmeyi kolaylaştırır mı?:

Hedef davranış kişilerarası ilişkilerde kolaylık sağlar mı?:

Hedef davranış yaşa uygun mu?:

Hedef davranış bağımsız yaşa katkı sağlar mı?:

Hedef davranış azaltılmak istenen bir davranışsa, alternatif var mı?:

ÖZET

HEDEF DAVRANIŞIN TOPLUMSAL ÖNEMİNİ DEĞERLENDİRME

Açıklama: Hedef davranışın toplumsal önemini belirlemek için iki olası hedef davranışı karşılaştırmak amacıyla aşağıdaki “Hedef Davranışı Toplumsal Önemi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Toplumsal önem açısından daha yüksek puan alan davranış, değiştirilmesi öncelikle hedeflenmesi gereken davranış olarak belirlenmiştir.

Hedef Davranışın Toplumsal Önemi Değerlendirme Formu											
Gözleyen :						Tarih :					
Gözlenen:											
o	Öncelik Ölçütleri	I . Hedef Davranış:					II . Hedef Davranış:				
	Sakinca Derecesi										
	İleride kullanılma olasılığı										
	Sorunun süreğenlik derecesi										
	Pekiştireç sağlama olasılığı										
	Önkoşul özelliğinin derecesi										
	İstenmeyen dikkati azaltma derecesi										
	Değiştirme kolaylığı										
	Değiştirme maliyetinin uygunluğunun derecesi										
	Toplam										

Hedef Davranış Dereceleme Ölçeği

1. Çok Zayıf 2. Zayıf 3. Orta 4. Yüksek 5. Çok Yüksek

BÖLÜM-4**DAVRANIŞ ÖLÇÜMÜ VE KAYIT TEKNİĞİ**

Hedef Davranışın Kayıt Tekniği:

Hedef Davranışın Kayıt Tekniğinin Seçilme Nedeni:

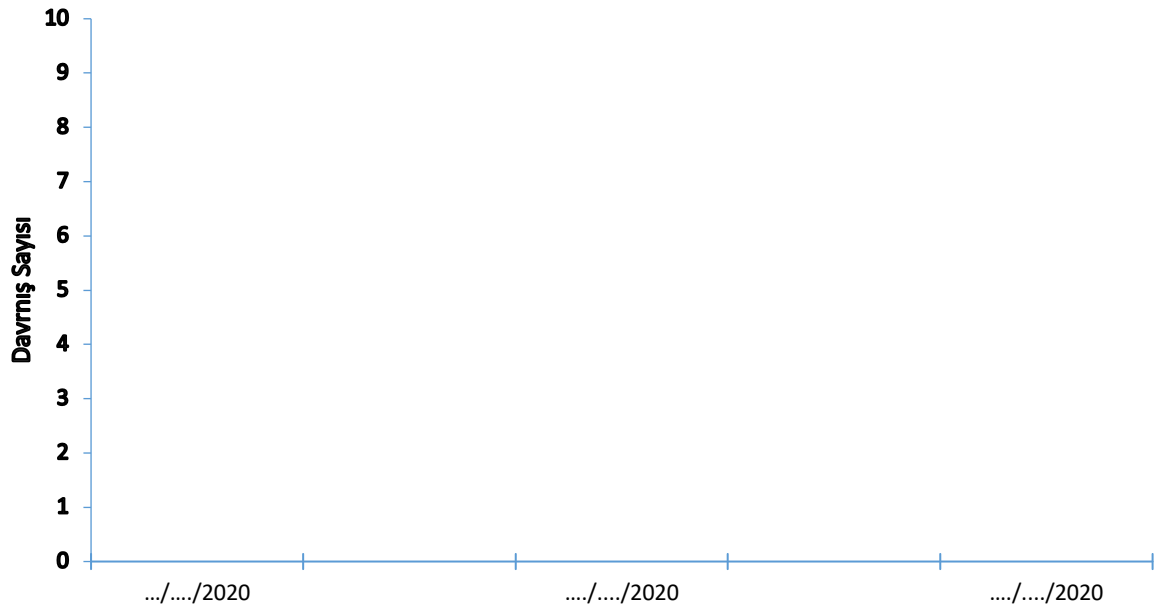
Hedef Davranışın Kayıt Tekniğinin Uygulama Esasları:

Hedef Davranış İçin Kayıt Tekniği Veri Toplama Formu

Açıklama: nin davranış değiştirme programında aşağıdaki “Serbest Davranışlar İçin Veri Kayıt Formu” kullanılacaktır.

Serbest Sayılabilir Davranışlar için Olay Kaydı Veri Toplama Formu					
Gözlenen:					
Gözleyen:					
Hedef Davranış:					
Gözlem Süresi:					
Tarih	1 . Etkinlik	2 . Etkinlik	3 . Etkinlik	4 . Etkinlik	Rakamla
.../.../2020					
.../.../2020					
.../.../2020					
TOPLAM					

Veri Toplama Grafiği



$$\text{Tepki Sayısı/Süre} = \text{Tepki Oran}$$

BÖLÜM-5**DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME PROGRAMININ UYGULANMASI**

.....'nın Genel Davranış Özellikleri:

Problem Davranış

Öğrencide Azaltılmak İstenen Davranış:

Problem Davranışın Nedeni:

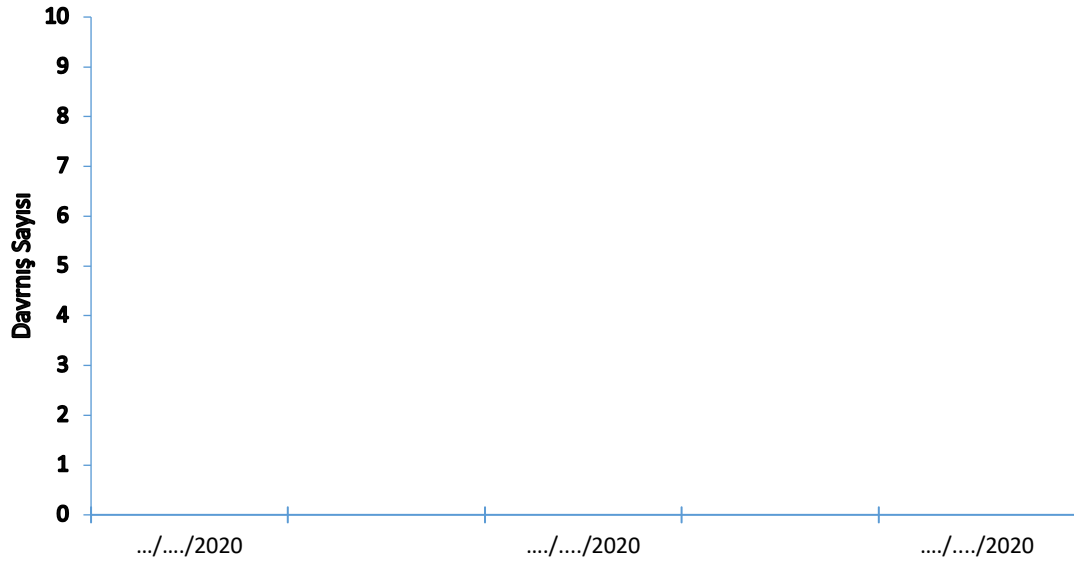
Hedef Davranışın Tanımlanması:

Performans Düzeyinin Belirlenmesi:

Serbest Sayılabilir Davranışlar için Olay Kaydı Başlama Düzeyi Veri Toplama Formu					
Gözlenen:					
Gözleyen:					
Hedef Davranış:					
Gözlem Süresi:					
Tarih	1 . Etkinlik	2 . Etkinlik	3 . Etkinlik	4 . Etkinlik	Rakamla
.../.../2020					
.../.../2020					
.../.../2020					
TOPLAM					



Veri Toplama Grafiği



$$\text{Tepki Sayısı} / \text{Süre} = \text{Tepki Oranı}$$

Davranış Değiştirmede Seçilen Yöntem Teknikler:

Seçilme Nedeni:

Seçilen Yöntem ve Tekniklerin Uygulama Süreci:



BÖLÜM-6

Pekiştirener ve Pekiştirme Tarifesi:

Pekiştireç Listesi Formu

BÖLÜM-7

Gözlemciler Arası Güvenirlik Hesaplaması:

BÖLÜM-8

Aile Onayı: Çocuğumun problem davranışlarıyla ilgili olarak hazırlanan Davranış Değıştirme Programı yazılı uygulama programını gözden geçirdim ve uygulama yöntemleri hakkında bilgilendirildim. Programın potansiyel faydalarına ilişkin açıklamalar ile birlikte olası risklere ilişkin açıklamalarda da bulunuldu. Uygulanması için verdiğim onayı herhangi bir anda çekebileceğimi ve onayımı çekmem durumunda programın hemen sonlandırılacağını bilerek yukarıda tanımlanan uygulama yöntemleriyle bu programın uygulanmasını onaylıyorum.

Adı Soyadı (velinin)

Tarih:/...../20....

İMZASI

BÖLÜM-9

Davranış Değişirme Programının Sonlandırılması**Sonlandırma Tarih:** _____.

Grafiğe aktarılan Performans, uygulama ve genelleme verileri karşılaştırılarak, hedef davranışa ilişkin aşağıdaki sonuçlardan birine karar verilir.

- Ön değerlendirme verileri, çocuğun bu programa ihtiyacı olmadığını gösterdi.
- Öğrenci programın hedefini karşıladı.
- Genelleme gerçekleşti.
- Davranış uygun seviyede sürdürüldü.
- Program istenilen sonucu sağlamadı, yerine başka program geliştirilecek.
- Program geçici olarak _____ ' e kadar sonlandırıldı
- Diğer (açıklama yazın) _____

BÖLÜM-10

Davranış Değişirme Programının Gözden Geçirilmesi ve Değerlendirilmesi: Bu programın hazırlanmasında yer alan ekip üyeleri ve alan uzmanları tarafından gözden geçirilerek değerlendirilmiştir.

Alan Uzmanı (Üye)	.../.../20...	Dış Gözlemci	.../.../20...
Alan Uzmanı (Üye)	.../.../20...	Program Danışmanı	.../.../20...
Alan Uzmanı (Üye)	.../.../20...	Program Uygulayıcısı	.../.../20...
Alan Uzmanı (Üye)	.../.../20...		
Alan Uzmanı (Üye)	.../.../20...	Komisyon Başkanı	.../.../20...
Alan Uzmanı (Üye)	.../.../20...		

BÖLÜM-11

Bir Sonraki Problem Davranış Değişirme Program Çalışması: