

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**ZİHİNSEL YETERSİZLİĞE SAHİP ÖĞRENCİLERDE AYRIMLI  
PEKİŞTİREÇ KULLANIMININ PROBLEM DAVRANIŞIN  
AZALTILMASINDA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Eda ALICIOĞLUGİL**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Dr. Öğr. Üyesi Şerife Şenay İLİK**

**KONYA-2019**



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nazlı SARIKAYA
	Numarası	128301051002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Ergenlerde Kişilerarası Problem Çözmenin, Bilişsel Esneklik ve Öz Anlayış Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

*Nazlı Sarıkaya*  
17/06/2018  
Nazlı SARIKAYA



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Nazlı SARIKAYA
	Numarası	128301051002
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN
	Tezin Adı	Ergenlerde Kişilerarası Problem Çözmenin, Bilişsel Esneklik ve Öz Anlayış Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Ergenlerde Kişilerarası Problem Çözmenin, Bilişsel Esneklik ve Öz Anlayış Açısından İncelenmesi başlıklı bu çalışma 17/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi H. İrem ÖZTEKE KOZAN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Seher AKDENİZ	

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmamda gösterdiği ilgi sabır ve hoşgörü ile desteğini esirgemeyen, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, bilimsel bakış açısı kazandıran saygı değer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Şerife Şenay İLİK'e

Yüksek lisans tez çalışmamın başlangıcından itibaren danışmanlığı süresince desteklerini esirgemeyen bilgi ve tecrübesiyle katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Rukiye KONUKER'e

Yüksek lisans eğitimimin başlangıcından itibaren desteklerini esirgemeyen bilgi ve tecrübesiyle katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI hocama ve onun nezdinde tüm hocalarıma,

Çalışmamda katılımcı olarak yer alan her biri birer melek olan öğrencilerime, güler yüz ve ikramlarını esirgemeyen çok değerli ailelerine,

Araştırma sürecinde bana katkı sağlayan kıymetli meslektaşlarıma, tanıdığım günden itibaren arkadaşlığını, kardeşliğini ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli dostum Arzu ANIL'a

Hayata başladığım günden bu yana bana her zaman sevgilerini ve dualarını eksik etmeyen, anneme, kaybettiğim babama, kardeşlerime,

Bu süreçte annelerinin çalışmasına izin verdikleri için canımın içi kızlarım Nurşen Neva ve Eda Vera'yasevgi ve desteğini esirgemeyen değerli eşim Murat ALICIOĞLUGİL'e ve adını saymadığım, bende emeği olan, benim bugünlere gelmeme katkıda bulunan herkese şükranlarımı sunuyorum.

Eda ALICIOĞLUGİL

MAYIS 2019



**T.C**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

<b>Öğrenci'nin</b>	Adı Soyadı:	Eda ALICIOĞLUGİL
	Numarası:	138306011012
	Anabilim/Bilim Dalı:	Özel Eğitim
	Bilim Dalı:	Özel Eğitim
	Program:	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı:	Dr. Öğr. Üyesi Şerife Şenay İLİK
	Tezin Adı : Zihinsel Yetersizliğe Sahip Öğrencilerde Ayrımlı Pekiştireç Kullanımının Problem Davranışın Azaltılmasında Etkisinin İncelenmesi	

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerde, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin öğrencilerin problem davranışları üzerinde etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olan tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modellerinin bir türü olan denekler arası çoklu yoklama modeli ile nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Konya özel eğitim mesleki eğitimde öğrenim gören 17-17-18 yaşlarında üç hafif düzeyde Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin bilgi toplamak için anekdot kayıt formu, olay kaydı veri formu, pekiştireç belirleme formu ile ailelere ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, olay kaydı formu ile elde edilen veriler excel programına aktarılmıştır. Excel'e aktarılan veriler araştırmada yer alan her öğrenci için ayrı olarak düzenlenmiş ve çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Nitel verilerin analizinde; ailelere ve öğretmenlere yönelik görüşme formundan elde edilen veriler, analiz edilmiş ve ailelerin, öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sonuç olarak araştırmada Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin uygulanmasıyla,problem davranışların başlama düzeyi evresindeki ders içi oluşum sayılarında azalma olduğu izleme verilerinde de kararlılığa ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, müdahale öncesinde öğrencilerdeki vurma davranışının yoğun olduğu ve arkadaşlarına ciddi derece fiziksel zarar verdikleri, müdahale sonrasında ise öğrencilerin problem davranışın sıklığının azaldığı tespit edilmiştir. Ailelerin görüşleri doğrultusunda, müdahale öncesinde genellikle çocukların birbirleriyle kavga ettikleri, birbirlerine fiziksel zarar verdikleri müdahale sonrasında ise çocukların problem davranışları daha az sergilediği, aile bireyleriyle uyum içinde oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ayrımlı pekiştirme, problem davranış, Zihinsel yetersizlik.



**T.C**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Author's	Name and Surname	Eda ALICIOĞLUGİL
	Student Number:	138306011012
	Major	Special Education
	Field:	Special Education
	Program:	Master's Degree with a Thesis
	Supervisor:	Dr. Öğr. Üyesi Şerife Şenay İLİK
	Title of the Thesis: The Examination of Influence of Differential Reinforcement Application on Decrease of Problem Behaviors in Students with Intellectual Disability	

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine the effects of differential reinforcement of other behaviors method and the method of most to least prompting on reducing problem behaviors of students with intellectual disability. In the study, the multiple-probe design across subjects that is a sort of multiple-probe designs belonging to single-subject designs which are quantitative research methods and the descriptive survey model, one of the qualitative research method, are used. The sample of the study is composed of three students (aged 17-18 years old) with mild intellectual disability, who attend special education vocational training center in Konya. The information required for study were collected via anecdotal record form, event-record data form, reinforcement identification form and semi-structured interview form for parents and teachers. The data obtained from event-record form were transferred to Excel program in analysis of quantitative data. These quantitative data were arranged individually for each participant student and were represented in line chart. In analysis of qualitative data, the data collected via semi-structured interview form for parents and teachers were analyzed and quotations from parents' and teachers' views were used.

As a result, it is demonstrated that employing the differential reinforcement of other behaviors method and the method of most to least prompting on students with intellectual disability is effective to reduce the amount of problem behaviors in class. According to teachers' views, it is determined that problem behaviors performed by students, such as hitting, injuring each other, in pre-intervention period were considerably reduced in post-intervention period. In addition, according to parents, children, generally fight with each other in pre-intervention period, performed less frequently problem behaviors after intervention.

***Key Words:*** *differential reinforcement, problem behavior, intellectual disability...*

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
İÇİNDEKİLER .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Amaç.....	2
1.2. Önem.....	2
1.3. Sayıtlar.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5.Tanımlar.....	5
BÖLÜM II .....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Özel Eğitimin Tanımı .....	6
2.2.Özel Eğitim Gerektiren Birey .....	7
2.3. Zihinsel Engellilik Tanımı .....	8
2.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması.....	9
2.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri .....	10
2.5.1. Zihinsel Engelli Bireylerin Öğrenme Özellikleri.....	10
2.5.2. Zihinsel Engelli Bireylerin Güdüsel ve Psikolojik Özellikleri .....	11
2.5.3. Zihinsel Engelli Bireylerin Dil ve Konuşma Özellikleri .....	12
2.5.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel ve Sağlık Özellikleri.....	12
2.5.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Davranışsal Özellikleri.....	13
2.6. Problem Davranışlar .....	14
2.6.1.Problem Davranışların Sınıflandırılması .....	14
2.6.2.Problem Davranışın İşlevleri .....	15
2.6.3. Zihinsel Engellilerde Problem Davranışlar.....	15
2.7.Davranış Değiştirme Yöntemleri .....	16

2.7.1.Uygun Davranışların Artırılması .....	16
2.7.1.1. Pekiştirme ve Pekiştirme Türleri .....	17
2.7.1.1.1. Olumlu Pekiştirme .....	17
2.7.1.1.2.Problem Pekiştirme.....	18
2.7.1.2.Pekiştirme Tarifeleri .....	19
2.7.1.2.1.Sürekli Pekiştirme.....	19
2.7.1.2.2.Aralıklı Pekiştirme.....	19
2.7.2.Davranışların Azaltılması .....	20
2.7.2.1.Ayrımlı Pekiştirme ve Türleri.....	20
2.7.2.1.1.Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi(DDAP) ....	20
2.7.2.2.2. Karşıt Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (KDAP).....	21
2.7.2.2.3. Alternatif Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (ADAP)...	21
2.7.2.2.4.Seyrek Yapılan (azalan) Davranışların Ayrımlı	
Pekiştirmesi (SDAP).....	21
2.7.2.1.Ceza ve Ceza Türleri.....	21
2.7.2.1.1. Birinci Tür Ceza.....	22
2.7.2.1.2. İkinci Tür Ceza .....	22
2.8. Yanlıssız Öğretim Yöntemleri .....	23
2.8.1. İpucunu Giderek Azaltmasıyla Öğretim Yöntemi .....	25
2.9.İlgili Araştırmalar .....	25
2.9.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	25
2.9.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	28
BÖLÜM III .....	30
3.YÖNTEM .....	30
3.1. Araştırmanın Modeli.....	30
3.2. Katılımcılar .....	32
3.2.1. Katılımcı Ailelerin Özellikleri .....	32
3.2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri.....	32
3.2.3. Katılımcı Öğrencilerin Seçiminde Ön Koşul Özellikler.....	33
3.2.4. Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri .....	34
3.3.Uygulayıcılar .....	35
3.4. Ortam .....	35

3.5. Bağımlı Değişken .....	36
3.6. Olası Katılımcı Tepkileri .....	36
3.6.1. Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Olası Katılımcı Tepkileri.....	36
3.6.2. Öğretim Oturumlarındaki Olası Katılımcı Tepkileri .....	37
3.7. Uygulama Süreci.....	38
3.7.1 Genel Süreç.....	38
3.7.2. Pilot Uygulama .....	39
3.7.3. Yoklama Oturumları .....	39
3.7.3.1. <i>Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları</i> .....	39
3.7.4.Öğretim Oturumu.....	40
3.7.5. İzleme Oturumu .....	41
3.7.6. Genelleme Oturumu.....	41
3.8. Veri Toplama Araçları .....	41
3.8.1. Nitel Veri Toplama Araçları .....	41
3.8.1.1.Ailelere Yönelik Görüşme Formu .....	42
3.8.1.2. Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu .....	42
3.8.1.3. Pekiştireç Belirleme Formu .....	43
3.8.2.Nicel Veri Toplama Araçları .....	43
3.9.Verilerin Toplanması .....	44
3.9.1. Etkilik Verilerinin Toplanması .....	44
3.9.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması .....	44
3.10.Verilerin Analizi .....	45
<b>BÖLÜM IV</b> .....	46
<b>4.BULGULAR</b> .....	46
4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.1.1.Vurma Davranışının Azaltılmasında Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirme ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Etkisi .....	46
4.1.1.1.Bir No'lu Deneğin Sınıf Ortamındaki Problem Davranışının Azaltılmasıyla İlgili Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Etkisine İlişkin Bulgular.....	47
4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	52

4.2.1. Öğrencilerin Sınıf Ortamında Var Olan Problem Davranışına Yönelik Ayrımlı Pekiştireç ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen ve Ailelerin Uygulama Öncesi ve Sonrası ile İlgili Görüşleri .....	52
4.2.1.1. Öğretmenlerin Uygulama Öncesi Görüşleri .....	52
4.2.1.2. Öğretmenlerin Uygulama Sonrası Görüşleri .....	56
4.2.1.3. Ailelerin Uygulama Öncesi Görüşleri .....	58
4.2.1.4. Ailelerin Uygulama Sonrası Görüşleri .....	61
BÖLÜM V .....	63
5. TARTIŞMA VE SONUÇLAR .....	63
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	63
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	65
5.2.1. Öğretmenlerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşlerine İlişkin Tartışma .....	65
5.2.2. Ailelerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşlerine Yönelik Tartışma...	69
5.3. Sonuçlar .....	73
BÖLÜM VI.....	75
6. ÖNERİLER.....	75
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	84
Ek 1: Ailelere Yönelik Görüşme Formu.....	84
Ek 2: Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu.....	84
Ek 3: Olay Kaydı Veri Toplama Formu .....	84
Ek 4: Anektod Kayıt Formu.....	84
Ek 5: Pekiştireç Belirleme Formu.....	84
Ek 6: Sözel İpucu Geri Çekim Formu .....	90

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1: Bir no'lu deneğin sınıf ortamında problem davranışının başlama düzeyi ve müdahale evrelerindeki oluşum grafiği .....	36
Şekil 4.2: İki no'lu deneğin sınıf ortamında problem davranışının başlama düzeyi ve müdahale evrelerindeki oluşum grafiği .....	37
Şekil 4.3: Üç no'lu deneğin sınıf ortamında problem davranışının başlama düzeyi ve müdahale evrelerindeki oluşum grafiği .....	38
Şekil 4.4: Her üç deneğinde sınıf ortamında problem davranışlarının başlama düzeyi ve müdahale evrelerinin grafiği .....	39

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Toplum, eğitimden öğrencilerin erdemli, ahlaklı bireyler olarak yetişmelerini istemektedir. Ancak eğitim süreci içerisinde öğrencilerin davranışlarına etki eden çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu etkenler çocuğun doğumundan itibaren davranışlarını şekillendirirken aynı zamanda çocuğun eğitim aldığı yıllar boyunca davranışlarına da etki etmektedir. Yapılan araştırmalara göre öğrencinin davranışlarındaki değişiklik; bireyin farklılıklarından, yani genetik özelliklerinden, ailesinden, yetişmiş olduğu sosyal çevreden, çevre ve okulundaki arkadaşlarından, teknolojiden, ailenin sosyo-ekonomik yapıdan, okulun ilk yıllarındaki öğrenim gördüğü sınıfın yapısından, eğitim programı ve öğretim yöntemlerinden öğretmenin davranışlarından kaynaklanmaktadır (Atıcı, 2014: 413). Öğrencilerin davranış değişikliklerinden biri de problem davranışlar olup çocuğun dünyaya uyumunda ve dünyayla mücadelesinde kullandığı yöntemler olarak ifade edilmektedir(Kayaalp, 2003: 349).

Problem davranışlar; okulda ve sınıfta, eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü olarak adlandırılır.Örneğin dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı güçleştiren veya engelleyen her bir davranış, problem davranıştır (İlgar, 2000: 167).Problem davranışlar, sınıfta sadece eğitim öğretimi engellemez, aynı zamanda bazı fiziksel ve psikolojik problemleri de yanında getirir. Problem davranışlardan bazıları en büyük etkiyi problem davranışı gerçekleştiren üzerinde gösterir ancak bir kısmı da öğretmeni, sınıfın tamamını ve dersi problem etkiler (Başar, 1999: 95). Öğretmenler problem davranışlar karşısında sınıfta çeşitli disiplin uygulamalarında bulunurlar (Balay, 2002: 103).Öğretmenin tüm uğraşlarına rağmen sınıfta problem davranışlar öğrenme öğretme etkinliklerinin amacına ulaşmasını ister istemez engelleyici olabilir. Bundan kaçınmak çoğu zaman imkânsızdır. Fakat öğretmenin işini kolaylaştırmak adına problem davranışların neden olduğunu bilmek bu davranışların düzeltilmesine, ortadan kaldırılmasına olanak sağlar (Evşen, 2007: 33).

Sınıf içi problem davranışların ortadan kaldırılması, çocuğun sınıf içerisindeki etkinliklere katılım oranını artıracak gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı

devam etmesini sağlayacak ve öğrencilerin sınıf içi disiplin problemlerini azaltacaktır. Bu aşamada birey için başlangıç olarak saptanan ve eğitime katılımını engelleyen davranışa yönelik olarak diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltarak öğretim yöntemlerini uygulama ile davranışı sonlandırılması problem durumu oluşturmaktadır.

### **1.1.Amaç**

Bu araştırmanın amacı diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin öğrencilerin problem davranışları üzerinde etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap verilecektir.

1.Zihinsel yetersizliği olan çocukların vurma davranışının azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin etkisi nedir?

2. Ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin uygulama öncesinde ve sonrasında, problem davranış ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

3. Ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin uygulama öncesinde ve sonrasında, problem davranış ile ilgili ailelerin görüşleri nelerdir?

### **1.2. Önem**

Bilgi toplumunun en önemli unsuru olan insanı yetiştirmekte eğitim mesuldür. Öğrenci, eğitimde insan unsurunu temsil etmekte olup eğitim ortamını oluşturan sınıf ve okulda birtakım olumlu veya problem davranışlar gösterebilmektedir. Öğrenci davranışını etkileyen sınıf ortamı ve sınıf dışı birçok sebep bulunmaktadır. Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarını etkileyen bu sebepler arasında, öğrencilerin kişisel özellikleri ve gereksinimleri, okulun yönetim sistemi öğretmenlerin kişisel geçmişleri ve öğrencilere kazandırmak istedikleri davranışları doğrultusundaki inançlarına yer verilmektedir. Bireyin özellikleri ile birlikte dış etkenler de davranışın oluşumunda etkili görülmektedir. Bu dış etkenler; çevre, aile ve okuldur (Atıcı, 2014: 415).

Okullar çoğu zaman Zihinsel becerilerin geliştirilmesine daha çok ağırlık verilmesinden dolayı öğrenci davranışlarını özellikle problemler davranışları çok

fazla önemsenmemektedir. Aileler ve bazen uzmanlarda çocuğun iletişim becerilerinin ve akademik becerilerin gelişmiş olması durumunda okulda başarısızlık yaşamasının mümkün olmayacağı düşünürler. Okula uyumu güçleştiren en önemli sebepler düşünülenin tersine problem davranışlardır (Kayaalp, 2003: 350). Problem davranışlar öğrencilerin hayatlarını değişik şekillerde problem olarak etkilemektedir. Problem davranış sergileyen kişiler bu davranışları sebebiyle, eğitim ve öğretim imkânlarından yeterince faydalanamamaktadır. Ayrıca, bu kişiler yaşlıları ve toplumdaki diğer kişiler tarafından dışlanabildikleri için bazı sosyal becerileri ilerletmemekte ya da sınırlı düzeyde ilerletebilmektedir. Problem davranışlar günümüzde normal gelişim gösteren çocuklarda görüldüğü gibi engelli çocuklarda oldukça sık görülmektedir (Erbaş, 2002: 41).

Engelli bireylerde sosyal gelişim ve zekâ yaşları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple zekâ yaşının bireyin bulunduğu kronolojik yaştan daha düşük olmasına bağlı olarak duygusal, sosyal ve davranışsal problemler yaşanabilmektedir. Bu problem özellikler de akranlarıyla ve sınıf arkadaşlarıyla uyumunu zorlaştırmakta ve akranları tarafından reddedilmelerine sebep olabilmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2013: 39).

Sınıfta yapılması uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilme yöntemiyle yapılan çalışmalar incelendiğinde uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirmesi işlem süreçlerinin uygun olmayan çeşitli davranışları azalttığı, uygun olmayan davranışları azalttığı gibi yapılması uygun olan uyuşmayan davranışları arttırdığı ya da kazanılan yeni davranışlara süreklilik kazandırdığı tespit edilmiştir (Tavil, 1996; Birkan, 1997; Ökek, 2002). Ayrıca uygun olmayan davranışların azaltılmasında ailelerle ilgili olarak, aileler tarafından uygulanan uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin uygun olmayan farklı davranışları azalttığı ve uygun olan uyuşmayan davranışları arttırdığı ve ya aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme tekniklerini kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür (Boyraz, 2015; Gültekin, 1999). Çoklu müdahaleler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların bir kısmının yiyecek tüketim alışkanlıkları ile ilgili olduğu görülmüştür. (Allison ve diğerleri, 2012; Najdowski, Wallace, Doney ve

Ghezzi, 2003;Valdimarsdottir, Halldorsdottir ve Sigurdardottir, 2010; Buckley ve Newchok, 2005).

Çalışmalar incelendiğinde problem davranışların çözümlerine yönelik çoklu müdahalelerle ilgili olarak diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemine yer verilmediği görülmüştür. Problem olarak kabul edilecek davranışın tam olarak çözümlenmesi, davranışa etki eden faktörlerin belirlenmesi, problem haline gelen davranışların alışkanlık haline dönüşmeden yok edilmesi veya normal davranışa dönüştürülmesi ve genel olarak da davranış değiştirme sürecinin planlanması önemlidir. Bu çalışmada, sınıf ortamına uygun olmayan davranışlarını azaltmak için ceza ve eleştirilere yer vermek yerine diğer davranışlarını ayrımlı pekiştirerek de sınıf ortamına uygun olmayan davranışların azaltılabileceği açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile sınıf ortamına uygun davranışların pekiştirilerek artırılacağı ve diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ile ipucunun giderek azaltılması işlem süreçlerinin uygulanmasının öğrenci davranışına olan etkisi bakımından öğretmenlere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir

### **1.3. Sayıtlar**

1. Araştırmada kullanılan aile ve öğretmen görüşme formunun, araştırmanın amacını ve çalışma grubunun özelliklerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan aileler ve öğretmenler görüşme formuna gerçek görüşleri doğrultusunda, içten ve yansız cevaplar vermişlerdir.
3. Ayrımlı pekiştirme ve ipucun giderek azaltılması yöntemini kullanarak çocuklara problem davranışı (vurma) azaltmanın, öğretmen ve aileler için etkili olacağı varsayılmaktadır.

### **1.4. Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya'daki mesleki eğitim merkezine devam eden, okul ortamında ve sosyal yaşamda vurma davranışı olan, 3 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Ailelerin ve öğretmenlerin görüşme formuna verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

### 1.5.Tanımlar

**Zihinsel Engellilik:** Gelişim döneminde ortaya çıkan, uyumu davranışlarda görülen yetersizlik ve genel zekâ fonksiyonları açısından normalin altında olma durumudur (Güven, 2003: 70).

**Problem Davranış:** Yoğunluk, sıklık ve süresi açısından kültürel normlara uygun olmayan, kişinin kendisi ve çevresindekiler için tehlike arz eden ve kişinin toplumsal çevreye ulaşmasını engelleyen davranıştır (Sucuoğlu, 2014: 231).

**Ayrımlı Pekiştirme:** Belirlenen istendik davranışın göstermesi sonucunda pekiştirilmesi ve bu davranışları göstermediği zaman pekiştireç verilmesidir (Sucuoğlu, 2014: 229).

**Tek Denekli Araştırma Modeli:** Bilimsel araştırma, bilimsel yöntemlerden faydalanılarak yapılan araştırmaya denir. Bilimsel yöntem ise bir problem ortaya koyarak, bu problemi çözmeye yönelik belirli hipotezler (denenceler/fikirler) üretme, bu hipotezleri denemek için veriler toplama, daha sonra bu verileri sistemli olarak analiz ederek belirli sonuçlara ulaşma aşamalarını kapsayan çalışma biçimine denir (Gay, Mills ve Airasian, 2006; McMillan ve Schumacher, 1989).

Bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir uygulamanın etkililiğini her bir denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalara, tek denekli araştırmalar denir (Alberto ve Troutman, 1995; Blackhurst, Schuster, Ault ve Doyle, 1994; Chritenson, 1985; Cooper ve diğ., 1987; Gelfand ve Hartman, 1984; Kırcaali-İftar ve Tekin,1997; McGuigan, 1990; Tawney ve Gast, 1984; Wiersma, 1995; Wolery ve diğ., 1998).

**Görüşme:**Sözlü iletişim kullanarak veri elde ettiğimiz tekniğe (soruşturma) görüşme tekniği denir (Karasar, 2013: 165).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde özel eğitim, özel eğitim gerektiren birey ve Zihinsel engellilik tanımları, Zihinsel engelli bireyin sınıflandırılması, Zihinsel engelli bireyin özellikleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

#### 2.1. Özel Eğitimin Tanımı

Her çocuğun bir diğerinden farklı olduğu ve bu sebeple eğitimin bireysel temelli olmasının zorunluluğu, çağdaş eğitim anlayışının özünü oluşturmaktadır. Kuşkusuz Zihinsel, duygusal, iletişimle ilgili duygusal, sosyal fiziksel özellikleri nedeniyle normal sınıfta eğitim gören ve özel hizmetlere gereksinim duyan bireyler için değişik eğitsel çabalara ihtiyaç vardır. Örneğin; özel eğitim uzmanlarından yararlanma, özel bir müfredat oluşturma, özel materyal kullanma mekânlarda özel fiziksel düzenlemeler yapma eğitim sürecinde bulunması gereken zorunluluklardır. Bu sebeple özel gereksinimi olan çocuklar için özel eğitim anlayışı normal olmakla birlikte çocukları etiketleyerek adeta bir mıknaatısın iki kutbu gibi göstermek uygun değildir (Güven, 2003: 57).

Özel eğitim, diğer bireylerden farklı olan ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri bireyleri yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkarmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi izin vermeyen, engelli bireyi kendi kendine yetebilecek hale getirerek toplumla kaynaşmasını ve bağımsız üretici bireyler olmasını sağlayacak becerilerle donatan eğitimidir (Ataman, 2005: 19).

Bir diğer tanıma göre ise özel eğitim; rehberlik, eğitim ve rehabilitasyon etkinliklerden oluşan bir etkileşim şeklidir. Daha açık bir ifadeyle yetersizliği olan bireylere yapılan amaçlı bir müdahaledir (Özçelik, 2010: 232).

07.08.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki tanıma göre özel eğitim; ‘‘Bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını

karşılmak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim.” olarak ifade edilmiştir (Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018 ).

## **2.2.Özel Eğitim Gerektiren Birey**

Özel eğitim gerektiren birey terimi öncesinde, özel eğitime gereksinimi olan çocuk ya da özel eğitime muhtaç birey gibi birbirlerine benzer olan terimler kullanılmış ve kullanılmaya devam etmektedir. Terimin aslı tüm dünyada benimsenmiş olan özel gereksinimli çocuk/birey (children/peoplewithspecialneeds) teriminden türemektedir (Cavkaytar, Diken 2012: 12). Özel gereksinimli bireyler bedensel, Zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri açısından yaşlılarından farklı ihtiyaçları olan bireylerdir (Kargın, 2004:1).

Özel gereksinimi olan bireylerin kimler olduğunun net ve doğru bir şekilde anlaşılması için bu terimin yanı sıra aynı terimi çağrıştıran zedelenme, yetersizlik ve engel terimlerinin de netliğe kavuşturulması gerekmektedir. Bireyin doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında yaşanan bir takım problemlerden kaynaklı, organların işlevlerini yerine getirmede görevlerini yapmada etkili olan zorlanım durumuna zedelenme denir. Yetersizlik ise, fiziksel, Zihinsel, davranışsal ya da duyu organlarında zedelenmeye bağlı olarak tüm ya da kısmen işlevlerinde gözlenen kayıpların ortaya çıkma halidir (Ataman 2005: 14 ). Engel: Bireyin yaşamı boyunca yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak oynaması gereken roller vardır. Birey yetersizlik yüzünden bu rolleri olması gereken biçimde oynayamaması durumuna engel denir (Özsoy, 1997: 5).

Özel eğitime ihtiyacı olan birey 07.08.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde:“Bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akrabalarından anlamlı bir farklılık gösteren birey.” olarak ifade edilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)’de Özel eğitim gerektiren bireylerle ilgili Otizmi olan birey, işitme engelli birey, Zihinsel engelli olan birey,

özel yetenekli birey'lerin tanımlarına yer verilmiştir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

### 2.3. Zihinsel Engellilik Tanımı

İlk tanım milattan önce 400'lü yıllarda Hipokrat tarafından yapıldığı düşünülmekte, fakat ilk resmi tanım 1845 Fransız psikiyatrisi Esquirol tarafından yapılmıştır. Tanımda geçen Zihinsel engelli birey; idiot olarak isimlendirilmiş ve bunun bir hastalık olmadığını, Zihinsel işlevlerinin, bireyin kendi yaşındaki bireyler kadar bilgi edinmesinin gelişmediği durum olarak belirtilmiştir. Esquirol Zihinsel engelliği akıl hastalığından ayıran kişidir ve Zihinsel engellinin ya hep ya hiç durumunun olmadığını, bir süreklilik içinde ortaya çıktığını kabul etmiştir (Sucuoğlu, 2013: 54).

Zihinsel engelli bireyler 07.08.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde: “Ağır düzeyde Zihinsel engelli birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim ilgi ve etkideki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitime ihtiyaç duyan bireyi, Çok ağır düzeyde Zihinsel engelli birey; Zihinsel yetersizliği yanında özbakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi, Hafif düzeyde Zihinsel engelli birey; Zihinsel işlevler ile kavramsal sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitime sınır düzeyde ihtiyacı olan bireyi, orta düzeyde Zihinsel engelli olan bireyi; Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitime yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi.” ifade eder şeklinde yer almıştır (M.E.B. Özel Eğitim Yönetmeliği, 2018).

Zihinsel engellilik DSM-V'de anlksalyetiyitimi (anlık gelişimsel bozukluk) şeklinde tanımlanmıştır. DSM-V e göre Zihinsel engellik; “Kavramsal, toplumsal ve kılışsal (uygulamalı) alanlarda, hem anlksal hem de uyumsal işlev eksikliklerini kapsayan, gelişimsel evre sırasında başlayan bir bozukluk” olarak

açıklanmıştır. DSM-V 'de Zihinsel engelli bireyler; Ağır olmayan, Orta Derece, Ağır, Çok Ağır şeklinde sınıflandırılmıştır (DSM-V, 2013: 15).

#### **2.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Sınıflandırılması**

Dünyada ilk sistemli sınıflama çalışmasının Fransız Psikiyatrist Esquirol tarafından yapılmış ve Zihinsel engelli bireyler dili kullanma yeterlilikleri temel alınarak üç grupta kategorize etmiştir; konuşması olmayanlar, birkaç sözcük söyleyenler ve basit cümlelerle konuşanlar (Sucuoğlu, 2013: 69).

Genel ve ortak bir tanımlamaya sahip olmalarına karşın, Zihinsel yetersizliği olan bireyler aralarında oldukça farklılık gösterebilmektedir. Farklılıklar olmasına karşın ortak özellikleri bulunan Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin farklı benzer özelliklerine dayalı olarak farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin günümüze kadar yapılan sınıflandırmalarını geleneksel Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ve yeni sınıflandırma sistemi olmak üzere iki gruba ayırmaktayız (Cavkaytar, Diken, 2012: 36).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ilk sınıflandırılmasında önce belli başlı davranışlardan daha sonra nedenlerden faydalanılmıştır. Zaman ilerledikçe bunun yerini Zihinsel yeteneklerine göre sınıflama almıştır. Bu sınıflama sisteminde Zihinsel yetersizliği olan bireyler hafif, orta, ağır ve çok 4 ana başlıkta toplanmıştır. (Eripek, 2012: 85).

Yeni sınıflandırma sistemi: Amerika Zekâ Geriliği Derneği Zihinsel engelli tanımı 1992 yılında yayınlayarak, Zihinsel engellilik tanımına ve sınıflandırılmasına yeni bir boyut katarak işlevsellik kazandırmıştır. Yeni sınıflandırma sistemine göre Zihinsel engellilik, uygulanan zekâ testlerinden elde edilen zekâ bölümlerine göre değil bireyin ihtiyaç duyduğu destek hizmetlerinin yoğunluğu baz alınarak sınıflandırılmıştır (Cavkaytar, Diken, 2012: 37).

Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler 07.08.2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde tanımlar bölümünde; Hafif düzeyde Zihinsel engelli birey, Orta düzeyde Zihinsel engelli birey, Ağır düzeyde Zihinsel engelli birey, Çok ağır

düzye Zihinsel engelli birey olarak yerini almıştır (M.E.B. Özel Eğitim Yönetmeliği, 2018).

## **2.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Özellikleri**

Zihinsel yetersizliği bulunan çocukların genel özelliklerinin bilinmesi, bu çocukların tanılanmasında ve bu çocuklara yönelik eğitim programlarının hazırlanması aşamasına yardım etmesi açısından önem teşkil etmektedir. Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar daha önce de ifade edildiği gibi oldukça çok türlü kendi içerisinde ayrışan bir gruptur. Bu sebeple Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ortak bazı özellikler gösterebilirler de, her Zihinsel yetersizliği olan çocuğun sahip olduğu özellikler birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Zihinsel yetersizliği bulunan çocukların özelliklerine etkide bulunan temel faktörler; çocuğun sahip olduğu Zihinsel engelliliğin nedeni, çocuğun yaşı, Zihinsel engelliliğin derecesi ve aldığı eğitimdir (Cavkaytar, Diken, 2012: 38).

Sucuoğlu, Zihinsel Engelliler ve Eğitimleri (2013) adlı çalışmasında Zihinsel engelli bireyleri incelerken Demografik ve Sosyal Özellikler, Öğrenme Özellikleri, Dil ve Konuşma Özellikleri, Psikolojik Özellikler, Davranış Özellikleri, Fiziksel ve Sağlık Özellikleri, Psikiyatrik Problemler başlıkları altında ele almıştır (Sucuoğlu, 2013: 122-174).

### **2.5.1. Zihinsel Engelli Bireylerin Öğrenme Özellikleri**

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin/çocukların Zihinsel gelişim özellikleri ebeveynlerin, öğretmenlerin ve eğitimcilerin çok iyi bilmeleri gereken önemli konulardır. Sebebi istendik değişiklikler yaparak toplumda mutlu ve verimli bir yaşam süren bireyin bütün yönlerini bilmemiz ona ihtiyacı olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasında takip edilecek yolların geliştirilecek materyallerin saptanması için ilk ve en önemli şarttır (Çağlar, 1979: 85).

Bilişsel süreçlerdeki yetersizlik Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin tanımlanmayan en önemli özelliklerinden biridir. Bilişsel süreçlerdeki sorunlara daha çok öğrenmeye ilişkin dikkat, hafıza(bellek),isteklendirme ve genelleme(transfer) ile ilgili becerilerde sıkça karşılaşılmaktadır. Öğrenme

süreçlerindeki sorunlarda Zihinsel yetersizliği bulunan çocukların akademik performansını problem yönde etkiler (Cavyaktar, Diken, 2012: 38).

Zekâ fonksiyonları yönünden olması gerekenden geri oldukları için bu çocukları akranlarından ayıran en önemli özellik öğrenme ile ilgili becerilerinin olması gerekenden daha az olmasıdır (Güven, 2003: 77). Öğrenme özellikleri Zihinsel yetersizliği olan çocukları yaşlılarından ayıran en önemli özelliktir. Zihinsel yetersizliği olan çocukları dikkatlerini öğrenilecek konu üzerine odaklama ve dikkati sürdürme boyutlarında zorluk yaşamaktadır. Zihinsel engelinin derecesine/zekâ yaşına, güdülenme özelliklerine, zeka geriliğine yol açan nedene göre dikkat becerileri artar ya da azalır. Öğrenme sürecini etkileyen hafıza becerilerinde de yaşlılarına oranla farklılık göstermektedir. Bu çocuklar öğrendikleri bilgi ve becerileri çabuk unutmaktadır (Sucuoğlu 2013: 125). Öğrenme ile ilgili süreçler de (dikkat, aracı stratejiler ve bellek) Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler için problem teşkil etmektedir (Eripek, 2012: 236).

### **2.5.2. Zihinsel Engelli Bireylerin Güdüsel ve Psikolojik Özellikleri**

Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin bellekte, kendini düzenlemede, dil gelişiminde, dikkatte, akademik becerilerde süregelen problemler göstermeleri, güdülenme sorunlarının yaşanmasına sebep olmaktadır (Eripek, 2005: 165).

Psikolojik etkenleri, bireyin eğitim, davranış ve diğer özelliklerinden ayrı düşünemeyiz. Bireyde bulunan tüm özellikler birbiriyle etkileşim halindedir ve birbirini etkiler. Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar yaşlılarıyla aynı sosyolojik, duygusal ve psikolojik ihtiyaçları olan bireylerdir ancak daha çok uyum sorunları gerçekleşmekte, onları yaşlılarıyla uyumunu zorlaştıran daha farklı problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Mesela Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler arasında duygusal ve davranışsal problemlere yaşlılarına oranla daha sık karşılaşılmaktadır (Sucuoğlu, 2013: 150).

Bireyde bulunan güdüsel özellikler, başarısızlık beklentisi, dış kontrol odağı, dışa yönelim ve kendini düzenleyici davranışların daha kısıtlı olmasını kapsamaktadır (Eripek, 2012: 236). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklar genel olarak güdüleri düşük çocuklar olarak ifade edilmekte, verilen bir görevi başlatma ve

sorumluluk alma, görevleri tamamlama konularında istekli değildir ve genel olarak yetersiz oldukları gözlenmiştir (Sucuoğlu 2013: 159).

### **2.5.3. Zihinsel Engelli Bireylerin Dil ve Konuşma Özellikleri**

Dil ve Konuşma sorunları Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerde çok sık karşılaşılan ve öğrenme süreçleriyle doğrudan bağlantısı bulunan sorunlardır. Zihinsel gelişim ile dil gelişimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin dil edinim süreci normal gelişim gösteren akranlarıyla neredeyse aynı olmasına rağmen, dil gelişimi Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklarda genel olarak yavaştır, kelime dağarcıkları daha sınırlıdır, kullandıkları gramer ve cümlelerin zor olması durumunda sıkıntılar yaşarlar (Cavyaktar ve Diken, 2012: 39).

Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin çoğunluğu akranlarının sahip olduğu konuşmaya ve iletişim becerilerine sahip değildir. Bu durum dolayısıyla bu çocukların kişilerarası ilişkilerden uzak kalmalarına ya da uygun olmayan yollardan iletişime geçmelerine, ilgi çekme arayışlarına yol açmaktadır (Eripek, 2012: 214).

Dil gelişiminde Zihinsel yetersizliğin derecesi önemli bir unsurdur. Bu sebeple zekâ bölümü 50'nin üzerinde bulunan bireylerin dil becerilerinde belirli derecede yetersizlik ortaya çıkmakta, zekâ bölümü 50'nin altında bulunan bireylerde ileri derecede dil ve konuşma sorunuyla karşılaşılmaktadır. Ağır derecede Zihinsel yetersizliği bulunanların dil gelişimlerinin hafif derecedeki Zihinsel yetersizliği bulunanlara oranla daha fazla gecikmiş ve farklı olduğu düşünülmektedir. (Sucuoğlu, 2013: 147).

### **2.5.4. Zihinsel Engelli Bireylerin Fiziksel ve Sağlık Özellikleri**

Zihinsel yetersizliği bulunan çocukların büyük çoğunluğu fiziki özellikleri ve görünüşleri bakımından akranlarından farklılık göstermezler. Zihinsel yetersizliğin derecesi ile Dış görünüşteki anormallikler arasında bir ilişki vardır yani yetersizlik derecesi arttıkça dış görünüşteki farklılıklar da artmaktadır. Daha çok hidrosefali ve Downsendromu gibi organik sorunlar Zihinsel yetersizliğe sebep olduğu zaman görülmektedir. Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin motor gelişimleri

yaşıtlarından büyük oranda geri olabilmektedir, özellikle denge, hareket ve el ve göz koordinasyonu gerektiren becerilerde akranlarına göre sahip oldukları beceriler daha azdır (Sucuoğlu, 2013: 167-169).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların genelinde Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklara özgü fiziksel özelliklerin birçoğu yoktur. Ancak klinik tip Zihinsel engelliler kısmında karşılaştığımız mongoloid, kreten, mikrosefal, hidrosefaller de o tiplere ait tipik fiziksel anormal özelliklere rastlanır. Yapılan araştırmalarda Zihinsel engelli bireylerin %15 ile 25'nin geleninden farklı bazı fiziksel özelliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. (Çağlar, 1979: 79).

Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar genellikle normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı fiziksel özellikler gösterirken, Zihinsel engelliğin türüne ve derecesine göre fiziksel gelişimlerinde değişen özelliklere sahip olabilmektedir. Zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar kaba ve ince motor becerilerinde akranlarına göre geride oldukları gözlenmektedir (Cavyaktar ve Diken, 2012: 39).

### **2.5.5. Zihinsel Engelli Bireylerin Davranışsal Özellikleri**

Zihinsel yetersizliği bulunan bireyler sosyal, duygusal ve problem davranışları normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha sıkça yaşarlar. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin akademik becerilerdeki başarısızlık ile ilgili yaşanmışlıkları sosyal, duygusal ve davranışsal problemleri yaşamalarına neden olduğu düşünülmektedir (Cavyaktar ve Diken, 2012: 39). Yaşanan problem davranışlar belirli bir işleve hizmet eder ve bireyler tarafından istenilen bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirilirler(Yücesoy, Erbaş, 2002: 51).

Zihinsel yetersizliğin derecesi artıkça bu tür davranışların karşılaşıma oranı da artmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler normal gelişim gösteren yaşlılarına göre daha fazla problem davranış sergilemekte, saldırgan davranışlar ve kendini ve çevresindekileri yaralama davranışlarıyla sıkça karşılaşabilmektedir (Sucuoğlu, 2013: 162). Hafif derecede Zihinsel yetersizliği bulunan çocukların psikiyatrik problemlerin yanı sıra sosyal yaşamlarında ve davranışsal süreçlerde problemlerle karşılaşılma ihtimali yüksektir (Eripek, 2012: 236).

## 2.6. Problem Davranışlar

Problem davranışlar, sergilendiğinde bireyin ya da çevresindekilerin güvenliğini tehdit eden ve ya öğrenme üzerinde problem etki eden davranışları problem davranışlar olarak tanımlayabiliriz (Sucuoğlu, 2013: 279).

Uyumu zorlaştıran davranışların öğrenilmiş olması sebebiyle, öğrenmelerin çevresel etkileşim sonucu ortaya çıktığı düşünülürse, bireyin çevresinde bireyi etkileyen etmenlerin incelenmesi gerekmektedir. Çevredeki etmenler dolayısıyla çocukta sadece tepki başlamaz, başlayan tepki pekiştirilerek, sürmesi de sağlanır. Çocuğun çevresinde sıkça iletişim halinde olduğu annesi babası öğretmeni ve arkadaşları, çocuğun istenmeyen davranışını bilerek ya da farkında olmadan pekiştirdikleri için çocuk gerçekleşmesi istenmeyen davranışı kazanmış olur (Özyürek, 2005: 79). Bireylerin arttırılmak ya da azaltılmak istenen davranışsal uygulamaların istenilen sonuçlara yol açıp açmadığının belirleyebilmek için, değiştirilmesi istenen davranışın öncelikle gözlenebilir ve ölçülebilir olarak ifade edilmesi gerekir (Batu, İftar, 2006: 112).

Bireylerin davranışlarının birçoğu öğrenilmiştir. Öğrenmenin ne tür koşullarda sağlandığı davranış ilkeleriyle anlaşılır. Davranış ilkelerini bilmememiz davranışın tahmin ve kontrol edilebilmesini sağlar. Gerçekleşen davranışı tahmin etmek ve kontrol altında tutmak için davranış, davranış öncesi ve davranış sonrasında oluşan olaylar arasındaki bağlantıyı, bilgileri analiz etmeyi, daha önce kazanılmış olan tepkileri belirlemeyi ve bireyin pekiştiricilerle arasındaki bağı bilmek gerekir (Özyürek, 2005: 75).

### 2.6.1. Problem Davranışların Sınıflandırılması

Problem davranışlar normlarına göre de (biyokimyasal ve çevresel) sınıflandırılır. Ancak bu tür sınıflamalar kesin değildir ve müdahale sürecinde yol gösterici de değildir. Normlara uygun sınıflama en yaygın olarak kullanılan sınıflandırma sistemidir. Problem davranış azlığı, fazlalığı ya da uygun olmayan uyaran kontrolünde olan davranışlar normlara uygun olarak sınıflandırılır (Özyürek, 2005: 13).

### **2.6.2.Problem Davranışın İşlevleri**

Yetersizliği olan ya da olmayan bireylerde problem davranışlara sıkça rastlanmaktadır. Problem davranışlar belirli bir işleve hizmet ederek bireyler tarafından istendik bir sonuca ulaşmak için ortaya çıkarlar (Yücesoy, Erbaş, 2002: 51).

Problem davranışların birçoğu yardım, etkileşimde bulunma, isteme, onaylanmama, ilgi, nesne, karşı koyma ve nesne ya da kişilere yönelik bildirimde bulunma gibi bazı işlevsel ihtiyaçlara hizmet eder. Davranışın hizmet ettiği belirlememizin bize iki türlü faydası vardır. Problem davranışa müdahalesinde problem davranışın yerine kazandırılacak davranışlara yönelik bilgi sahibi olmamızı sağlar. Müdahale sürecinde düzeltilecek davranışın şekillenmesine fayda sağlar (Özyürek, 2005: 18).

### **2.6.3. Zihinsel Engellilerde Problem Davranışlar**

Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğun akranlarının pek çoğunluğunun doğal yollardan gözlemleyerek kendi kendine öğrenebildiği temel becerileri yapamıyor olması, onun herhangi bir beceriyi hiç kazanamayacağı anlamına gelmemektedir. Bu çocuklar bazı temel becerileri öğrenebilirler, bu da bize Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuğun da yeni davranışları kazanabildiklerini gösterir. Bununla birlikte Zihinsel yetersizliği bulunan çocukların pek çoğunda problem ve azaltılması gereken davranışlara sıklıkla rastlamaktayız. Zihinsel yetersizliği bulunan çocuğa yeni olumlu davranışları kazandırırken aynı zamanda problem davranışlarını da söndürmek gerekir. Yetersizlikten etkilenmiş çocuğunu kabulünü sağlamak ve ailenin hayatını kolaylaştırmak adına çocukta öncelikli olarak hangi davranışların söndürüleceği ve hangi yeni olumlu davranışların kazandırılacağı tespit edilebilir (Aydın, 2003: 173).

Kendini yaralama davranışları: kendine zarar verme davranışı genel olarak ağır derecede Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerde gerçekleşir. Daha çok birey kendi kafasına vurur, elini parmaklarını vb. ısırır, kendini kaşır, kendi saçını çeker, kendini çimdikler. Hafif derecede Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklarda çok da karşılaşılmayan bu davranışlar, Zihinsel yetersizliği bulunan ve otizimli çocuklar bir

grup olarak incelendiğinde grubun %4-14 ünde rastlanmaktadır (Sucuoğlu, 2013: 163).

İstenen davranışları sergileyebilen bireyler yetiştirmek olan eğitim çabalarının bu sonucu vermesi, birden fazla değişkenin uzun bir süre denetlenmesini gerektirmektedir. Çevre, aile, okul, öğretmen, eğitim ortamı, eğitsel hazırlıklar, ilişki düzeni, istenen davranışı arttırıcı ve istenmeyeni azaltıcı etkenleri belirlendiğinde problem davranışlar azaltılabilir (Atıcı, 2014: 425).

## **2.7.Davranış Değişirme Yöntemleri**

Davranış değiştirmede aşamasında dikkat edilmesi gerekenler; değiştirilmek istenen davranışın listesi yapılarak öncelikle değiştirilmesi gereken bir tanesinin seçilmesi, kazandırılmak istenen olumlu davranışın belirlenerek her davranışa karşılık gelecek pekiştireç, ödül ve cezanın önceden seçilmesi ve belirlenen pekiştireç, ödül ve cezanın çok dikkatli bir şekilde uygulanması, uygulama yapan kişinin davranışlarında kararlı ve tutarlı olması çok önemlidir. Yetişkinler hedef davranışları belirlemeli, hangi yöntemleri kullanacağına karar verilmelidir. Kısacası; çocuğa bir şey öğretmeye ilk olarak yetişkin kendini hazır hissetmelidir. Daha sonra çocuğun hazır olduğu davranışlara sırasıyla geçilmelidir (Aydın, 2003: 189).

Davranış değiştirme, yalnızca problemleri davranışların değiştirilmesi manasında kullanılmaz. Uygun olan davranışların devam etmesini sağlayan ve problemleri davranışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamayan ortamlarda değişiklikler yapılarak ortamın uyarlanması da davranış değiştirme kapsamında düşünülmelidir (Özyürek, 2005: 12).

### **2.7.1.Uygun Davranışların Artırılması**

Bu konuda literatürde yer alan pekiştirme ve pekiştirme türleri(olumlu ve problem pekiştirme), pekiştirme tarifeleri (sürekli pekiştirme, aralıklı pekiştirme) konularına yer verilmiştir.

### 2.7.1.1. Pekiştirme ve Pekiştirme Türleri

Pekiştirme, bir davranışın takip edilmesi ve daha sonra o davranışın gerçekleşme ihtimalini artırmak için ortama bir uyarının(hoşnutluk yaratan uyarın) sunulması ya da ortamdaki bir uyarının (itici uyarın)çekilmesi durumuna denir. Pekiştirme, olumlu pekiştirme ve problem pekiştirme olmak üzere iki türden oluşur (Aydın, 2003: 175).

Pekiştirme, bir davranışı takip eden ve o davranışın daha sonra gerçekleştirme ihtimalini artıran, bir diğer ifadeyle davranışı güçlendiren sürece denir (Batu, İftar, 2006: 107). Herhangi bir durumda tepkinin hemen ardından gerçekleşen uyarın değişiminin benzer şartlardaki tepkinin sıklığını artırması süreci olarak açıklanmakta ve bu süreç; pekiştirme sürecindeki uyarın değişimi istendik bir uyarının ilave edilmesi şeklinde gerçekleşirse olumlu pekiştirme, istendik olmayan bir uyarının ortadan çekilmesi şeklinde gerçekleşirse problem pekiştirme olarak ifade edilmektedir (Cooper, Heron ve Heward, 2014: 14).

Pekiştirme, uygun olan davranışların artırılması ya da yeni davranışların kazandırılması sürecinde istendik davranışı gerçekleştiren bir kişiye verilen hoşnutluk yaratan uyarınlardır ve olumlu ve problem pekiştirme olmak üzere iki tür pekiştirme vardır (Akmanoğlu, 2014: 173).

#### 2.7.1.1.1. Olumlu Pekiştirme

Olumlu pekiştirme, davranış ile davranışın sonucu arasındaki işlevsel ilişkiyi ifade eder. Davranışı takip eden olaya bağlı olarak davranışın daha sonra oluşum sıklığında artış olursa bu sürece olumlu pekiştirme ve bunu izleyen olaya da olumlu pekiştireç denilmektedir. İnsan davranışlarının pek çoğu olumlu pekiştirme ile kazanılmıştır (Özyürek, 2005: 77).

Olumlu pekiştirme, ortama hoş giden bir uyarının sunulmasıyla gerçekleşen pekiştirme süreci denir. Olumlu pekiştirme sürecinde ortama ilave edilen uyarına pekiştireç denilmektedir (Batu, İftar, 2006: 107).Öğretme olayında ve problem davranış değişiminde kullanılan en önemli noktalardan biri, kesinlikle ayırt edici pekiştireç kullanmaktır. Temel kavram, en etkili pekiştireci en arzu edilen davranış için kullanmaktır (Kayaalp, 2003: 349). Pekiştireç sayesinde davranışın tekrarlanma

ihtimali artar. Pekiştiriciler bireyden bireye değişkenlik gösterir. Örneğin bir çocuk için pekiştirici özelliği olan resim yapma etkinliği bir başka çocuk için pekiştirici özellikte olmayabilir. Pekiştiriciler birincil ve ikincil pekiştiriciler olmak üzere iki türdür ( Sucuoğlu, 2013: 260).

Birincil pekiştiriciler içsel ya da biyolojik ihtiyaçlarımızı karşılarlar. Hoşagidici özellik taşıyan ancak öğrenme yaşantısına bağlı olmayan pekiştiricilere denir. Uyku, cinsellik, yiyecek, içecek, birincil pekiştiricilere örnektir. Birincil pekiştiriciler genellikle okul öncesi dönemde kullanılır, eğitim düzeyi değiştikçe ve yaş arttıkça etkililiği ve kullanılabilir olma özelliği azalır. Birincil pekiştiriciler olması gerekenden fazla sunulduğunda ya da hiç sunulmadığında, bireyin o pekiştiriciye karşı aşırı doyuma ulaşması ya da yoksunluk yaşamasına sebep olur (Sucuoğlu, 2003: 260).

İkincil pekiştiriciler, bireyin hoşuna giden ve öğrenme sonrasında davranışta artış sağlamış pekiştiricilere denir. İkincil pekiştirici türleri dört grupta toplanır. Bunlar; nesnel pekiştiriciler, etkinlik pekiştiricileri, sosyal pekiştiriciler ve sembol pekiştiricilerdir (Sucuoğlu, 2003: 261). Dört tür ikincil pekiştirici olduğu söylenebilir. Nesnel pekiştiriciler (oyuncak, araç, eşya vb...) etkinlik pekiştiricisi (şarkı söylemek, uçurtma uçurmak vb...) sosyal pekiştiriciler (gülümseme, sarılma vb...) ve sembol pekiştiriciler (yıldız, kupon, jeton gibi) (Aydın, 2003: 176).

#### **2.7.1.1.2. Problem Pekiştirme**

Davranışın ardından bireyi rahatsız eden bir durumun ortadan kalkmasının ve ya ortaya çıkmasının engellenmesinin, o davranışın daha sonra gerçekleşme ihtimalini arttırmasına denir. İtici uyaran problem pekiştirmede ortamdan çekilen uyarana, denilmektedir (Batu, İftar, 2006: 108).

Hoşagitmeyen olayları engelleyen davranış ile hoşagitmeyen olay arasındaki ilişki problem pekiştirme değildir. Problem pekiştirme genel olarak hoşagitmeyen çevresel olayları kaldıran ya da şiddetini azaltan davranışın oluşum sıklığını arttıran sürece denir (Özyürek, 2005: 77). Bir davranışı takip eden durumda itici uyarının kaldırılmasıyla o davranışın daha sonra yapılma olasılığının artmasına denir (Aydın, 2003: 176).

### **2.7.1.2.Pekiştirme Tarifeleri**

Bir davranışı artırmak üzere düşünülen pekiştirme, sürekli ya da aralıklı olarak verilebilir. Pekiştirmenin nasıl sunulduğu pekiştirme tarifesine göre belirlenir. Sürekli pekiştirme tarifesinde göre belirlenen davranış her meydana geldiğinde mutlaka pekiştirilmelidir. Sürekli pekiştirme tarifesi, çok az gerçekleşen ve /veya kısa sürede artırılması amaçlanan davranışlar için daha uygundur. Aralıklı pekiştirme tarifesi ise, hedeflenen davranışın her meydana geldiğinde değil aralıklı olarak bazılarının pekiştirilmesine denir (Batu, İftar, 2006: 112).

Pekiştirme tarifeleri olumlu ya da problem pekiştirmenin ne sıklıkla ortaya çıkacağını belirler. Beş tür pekiştirme tarifesi şunlardır: sürekli pekiştirme, sabit oranlı pekiştirme, sabit zaman aralıklı pekiştirme, değişken oranlı pekiştirme ve değişken zaman aralıklı pekiştirme. (Aydın, 2003: 176).

#### **2.7.1.2.1.Sürekli Pekiştirme**

Sürekli pekiştirme: artırılabilecek hedef davranışın her gerçekleşmesinde pekiştirecin kullanılmasıdır (Aydın, 2003: 176). Belirlenen davranış her gerçekleşmesinde pekiştiriliyorsa, sürekli pekiştirme tarifesi söz kullanılmıştır. Sürekli pekiştirme tarifesi ile belirlenen davranış sürekli pekiştirildiğinde öğrenmelerin çok çabuk gerçekleşmesini sağlanmış olur. Problem yanı, pekiştirmeye son verildiğinde, sönmenin hızla gerçekleşmesidir (Özyürek, 2005: 94).

#### **2.7.1.2.2.Aralıklı Pekiştirme**

Pekiştireçlerin tahmin edilebilir olmamasına (değişken olmasına) bağlı olarak açıklanmaktadır. İki yönlü sınıflamanın sonucunda dört tarife vardır, sabit oranlı, değişken oranlı, sabit aralı, değişken aralı'dır (Özyürek, 2005: 95). Değişken oranlı pekiştirme tarifesinde, ortalama olarak bir oran belirlenir ve belirli bir zaman aralığında bu orana ulaşacak şekilde pekiştirilir. Değişken zaman aralıklı pekiştirme tarifesinde ise; ortalama olarak bir zaman aralığı belirlenir ve belirlenen bu ortalama sürede davranışın sergilendiğinde pekiştirme yapılır (Aydın, 2003: 177).

Tepki belli bir zaman dilimi sürdükten sonra pekiştirildiğinde, aralıklı pekiştirme tarifesinden söz edebiliriz. Aralı pekiştirme tarifelerinde dikkat edilmesi

gereken tepkinin süresidir. Her gerçekleşmesinde tepki süresi aynı olan tepkileri pekiştireç takip ederse buna sabit aralı pekiştirme tarifesi demekteyiz. Tepki süreleri değişen tepkileri pekiştireç takip ederse ya da farklı süreçler geçtikten sonra davranış pekiştirilse, buna da değişken aralı pekiştirme tarifesi demekteyiz (Özyürek, 2005: 100).

### **2.7.2.Davranışların Azaltılması**

Bu konuda literatürde davranışların azaltılmasında kullanılan ayrımlı pekiştirme türleri (diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, karşıt davranışları ayrımlı pekiştirme, alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, seyrek davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, yüksek oranda yapılan davranışların ve seyrek oranda yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi) ile problem davranışların azaltılmasında kullanılan ceza ve ceza türleri (birinci tür ceza, ikinci tür ceza) konularına yer verilmiştir.

#### **2.7.2.1.Ayrımlı Pekiştirme ve Türleri.**

Pekiştirme ve sönme süreçlerinin birlikte kullanıldığı önemli bir davranış değiştirme olayına ayrımlı pekiştirme denilmektedir (Batu, İftar, 2006: 111). Belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan tepkiler pekiştirilirken, ölçütü karşılamayanlar pekiştirilmemekte, sönmeye bırakılmaktadır (Özyürek, 2005: 29).

Davranış azaltma ya da ortadan kaldırma tekniklerinden bir tanesidir. Ayrımlı pekiştirme tekniği azaltmak ya da ortadan kaldırmak istenen davranış görmezden gelinirken artırılmak istenen davranışın pekiştirilmesidir. Seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, başka davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesi gibi türleri vardır (Sucuoğlu, 2003: 280).

##### **2.7.2.1.1.Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi(DDAP)**

Davranışların azaltılmasında, ayrımlı pekiştirmenin en çok kullanımlarından biri, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesidir. DDAP davranışa bağlı olmaktan çok, süreye bağlı olarak ayrımlı pekiştirmenin uygulandığı bir düzenlemedir (Özyürek, 2005: 142).

(DDAP) hedef davranışın önceden belirlenen zaman aralığında hiç sergilemediği durumlarda pekiştirilmesidir. Bu yöntem sıfır davranışın pekiştirilmesi olarak da adlandırılmakta bu nedenle davranışı azaltma yöntemleri arasında en basiti olarak bilinir (Sucuoğlu, 2014: 217).

#### **2.7.2.2.2. Karşıt Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (KDAP)**

Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, normlara uygun olmayan davranışla aynı anda yapılamayacak kabul edilebilecek bir davranışın pekiştirildiği bir işlem sürecidir. İki davranış aynı anda yapılamıyorsa bu davranışlara uyuşmayan davranışlar denir. İstenmeyen edilmeyen davranışın olma olasılığı, normlara uygun davranışın oluşum sıklığı ya da süresini artırılarak azaltılır. Sorunlu davranışın yerini normlara uygun davranışlar alır (Özyürek, 2005: 149).

#### **2.7.2.2.3. Alternatif Davranışları Ayrımlı Pekiştirme (ADAP)**

Uyuşmayan/alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Hedef davranışın yerine seçilen ya da hedef davranışla uyuşmayan davranışın pekiştirilmesidir (Sucuoğlu, 2014: 231).

#### **2.7.2.2.4. Seyrek Yapılan (azalan) Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi (SDAP)**

Düşük oranlı davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, davranışın istenilen bir oranda yapılmasına bağlı olarak pekiştirecin verilmesi olarak açıklanabilir. DOAP, azaltılmak istenen ama tamamen sona erdirilmemesi gereken davranışlarda kullanılır (Özyürek, 2005: 147).

Azalan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi: Çok fazla sayıda gerçekleşen hedef davranışın önceden belirlenen süre içerisinde ve önceden belirlenen düzeyde gerçekleştiği zaman pekiştirilmesidir (Sucuoğlu, 2014: 229).

#### **2.7.2.1. Ceza ve Ceza Türleri**

Bir davranışın ilerde yapılma olasılığını en aza indirme durumunun izlenme sürecine ceza denir (Batu ve İftar, 2006: 109). Davranışı izleyen olaya bağlantılı olarak ilerde davranışın sayısını azaltan sonuçlara itici uyaran, bu sürece ceza denir.

Ceza davranışın sayısını azaltan sonuçlarla davranışlar arasındaki ilişkiyi tanımlar. İtici uyaran olarak tanımlanan olaylar kendilerinden önce olan olayların oluşum sayısını azaltır. Ceza sözcüğü davranış azaltan sonuçlarla davranışlar arasındaki ilişkiyi tanımlamak için kullanılan akademik bir sözcüktür (Özyürek, 2005: 77).

#### **2.7.2.1.1. Birinci Tür Ceza**

Birinci tip ceza, davranışın izleyen durumda bir itici uyaranın ortaya çıkmasına bağlı olarak, ileride yapılma olasılığında eksilmesidir. Pekiştirme gibi cezada bireyseldir. Kimi bireyde çok etkili olan bazı itici uyaranlar, diğer bir bireyde hiç etki göstermeyebilir ya da pekiştireç etkisi gösterebilir (Batu, İftar, 2006: 109). Birinci tür ceza: İtici uyaranın davranış izlemesinin ardından davranışın ileride oluşumunun zayıflamasıdır (Özyürek, 2005: 117).

#### **2.7.2.1.2. İkinci Tür Ceza**

İkinci tip ceza yapılan davranıştan sonra hoş giden bir uyaranın kaybedilmesine bağlı olarak davranışın ileriki süreçte ortaya çıkma olasılığının azalması durumudur (Batu, İftar, 2006: 109). İkinci tür ceza: Davranış sürdüren pekiştireçlere son verilerek davranışın ileride tekrarlanma olasılığının zayıflamasıdır. Davranış devam ettirdiği bilinen pekiştireçlerin geri alındığı sönme ve öncekilerin kısmen yok olduğu tepkinin bedeli işlem süreçleri, ikinci tür ceza işlem süreçlerinden meydana gelmiş davranış değiştirme işlem süreçleridir (Özyürek, 2005: 117).

Sönme, daha önce pekiştirilen bir davranışın pekiştirilmemesi durumunda davranışın azalma sürecidir. Sönmenin ilk etkisi, davranışın artması ve çeşitlenmesi olacaktır (Batu, İftar, 2006: 110). Tepkinin bedeli, genellikle sönme ve molayla karıştırılır. Sönme hedef davranış devam ettiren pekiştireçlerin bu davranış son vermesine düşünülerek, hedef davranışın yapılmasında azalmasıdır. Tepkinin bedeli sönmeye benzer. Tepkinin bedelinde uygun olmayan davranıştan sonra davranış sürdüren pekiştireçlerin problem davranışın devam etmesi halinde kazanılan pekiştirecin geri alınması olayıdır. Mola ise uygun olmayan davranıştan sonra, önceden belirtilen süre içinde tüm pekiştireçlere ulaşma fırsatlarının ortadan kaldırılmasıdır. Tepkinin bedelinde, pekiştireçleri kazanma fırsatı devam ederken, daha önceden kazanılmış pekiştireçler geri alınmaktadır (Özyürek, 2005: 138).

## **2.8. Yanlışsız Öğretim Yöntemleri**

Yanlışsız öğretim yönteminde öğrenen bireylerin beceri ve kavramları en iyi şekilde öğrenmelerinin, öğretim zamanında yaptığı yanışlardan değil öğretim sırasında gerçekleştirdikleri olumlu yanıt ve alıştırmalardan kaynaklandığı düşünölmektedir. Yanlışsız öğretim olarak ifade edilen bu yaklaşımda bir den çok yöntem yer almaktadır (Tekin İftar, Kırcaali İftar, 2017: 152). Yanlışsız öğretim yöntemleri; artan bekleme süreli öğretim yöntemi, sabit bekleme süreli öğretim yöntemi, davranış öncesi ipucu ve sınama yöntemi, davranış öncesi ipucu ve silikleştirme yöntemi, davranış öncesi ipucu ve sınama yöntemi, aşamalı yardım, ipucunu giderek azaltma yöntemi ve ipucunu giderek arttırma yöntemi olarak sekiz grupta toplanabilir (Tekin, 1999: 89).

### **2.8.2. Sabit Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi**

Sabit bekleme süreli öğretim, hafif-orta ve ileri dercede Zihinsel engellilik ,görme ve işitme engelli, çok engellilik, otizm öğrenme güçlüklerigibi değişik özür gruplarından olan her yaş grubundaki bireylere tek basamaklı ve zincirleme becerileri öğretilmede etkili bir yöntem olarak yer almaktadır (Kırcaali İftar,Tekin İftar, 2017: 172 ).

### **2.8.3. Eř Zamanlı İpucu İle Öğretim Yöntemi**

Eşzamanlı ipucuyla öğretim,davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim sistematik bir uyarlamasıdır. Litertürde etkili öğretim olarak yer alan ancak halen yeterince araştırılmamış bir yanlışsız öğretim yöntemidir. Eř zamanlı ipucuyla öğretim sabit bekleme süreli öğretimin 0.sn denemeleri gibi yapılmaktadır (Kırcaali İftar,Tekin İftar, 2017: 188 ).

### **2.8.4. Artan Bekleme Süreli Öğretim Yöntemi**

Artan bekleme süreli öğretim yöntemi 0.sn bekleme süreli denemeler ve artan bekleme süreli denemeler olmak üzere iki deneme aşamasından meydana gelmektedir. Bu öğretim yönteminde önce belli sayıda 0. sn bekleme süreli denemeler gerçekleştirilir. Sonrasında hedef uyaran ile kontrol edici ipucu arasında eğen bekleme süresi sistematik olarak yavaş yavaş artırılır (Kırcaali İftar,Tekin İftar, 2017: 205).

### **2.8.5. Davranış Öncesi İpucu ve Sınamayla Öğretim Yöntemi**

Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde ipucunun sunulduğu ipuçlu denemeler ve ipucunun tamamen kaldırılarak bireyin sınıandığı yoklama denemeleri olmak üzere iki tür deneme gerçekleştirilmektedir. Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretimde üç tür birey tepkisi yer almaktadır. Bu tepkiler doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmamadır (Kırcaali İftar, Tekin İftar, 2017: 219).

### **2.8.6. Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeye Öğretim Yöntemi**

Davranış Öncesi İpucu ve Silikleştirmeye Öğretimde uygulamacı hedef uyarıcı ve kontrol edici uyarıcı birlikte sunar ve birey hedef uyarıcıya bağımsız olarak tepkide bulunana kadar davranış öncesi ipucunu sistematik olarak silikleştirir. Bu yöntem aşamalı öğretim yöntemi ve ipucunun giderek azaltılması öğretim yöntemine benzemektedir. Ancak bu yöntemde ipucunun sistemematik bir şekilde silikleştirildiği aşamalı yardımla öğretim yönteminde ise uygulamacının anlık kararlarına göre ipucunun silikleştirildiği ve ihtiyaç halinde tekrar sunulduğu görülmektedir (Kırcaali İftar, Tekin İftar, 2017: 219).

### **2.8.7. Aşamalı Yardımla Öğretim Yöntemi**

Bu yöntemde uygulayıcı öğretime kontrol edici ipucu sunulurken başlanır ve zamanla bu ipucu kaldırılır. Aşamalı yardımla öğretim yöntemini diğer tüm yöntemlerden ayıran nokta uygulamacının bireyin gösterdiği performansa bağlı olarak kontrol edici ipucunu vermemeye ipucu miktar ve türünde değişikliğe gidip gitmemeye ilişkin anlık kararlar alınmasıdır. Bu yöntemde ipucunun silikleştirilmesinin bir yöntem ve ya kural bulunmamaktadır (Kırcaali İftar, Tekin İftar, 2017: 246).

### **2.8.8. İpucunun Giderek Artırılmasıyla Öğretim Yöntemi**

İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim en düşük düzeyde ipucu verme olarak yer almaktadır. Bu yöntemde öğrencinin doğru tepkide bulunmasını gerçekleştirecek en düşük düzeyde ipucu sunmasıyla öğretime başlanarak gerektiğinde ipucunun yoğunluğu ve türünü değiştirerek bireyin bedeni üzerinde daha fazla etki edecek ipucu düzeyine geçilmesi olarak ifade edilmektedir (Kırcaali İftar, Tekin İftar, 2017: 264).

### **2.8.1. İpucunu Giderek Azaltmasıyla Öğretim Yöntemi**

Bu yöntem bireyin doğru tepkide bulunmasını sağlayan en yüksek düzeyde ipucunun verilmesiyle öğretime başlanarak, zamanla ipucunun kaldırılması olarak ifade edilir. İpucunun giderek azaltılması öğretimde beş tür birey tepkisi yer almaktadır. İpucundan önce ve sonra yanlış tepkiler, ipucundan önce ve sonra doğru tepkiler ve tepkide bulunmama bu yöntemdeki tepki türleridir (Kırcaali İftar, Tekin İftar, 2017: 282).

### **2.9.İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde engelli bireylerin çalışma hayatları ve işverenlerin engelli bireyler ile ilgili tutumlarına dair Türkiye’de ve yurtdışında yapılan araştırmalar bulunmaktadır

#### **2.9.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Tavil (1996) sınıfta yapılması uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin tesiriyle ilgili 1995 - 1996 yıllarında Ulus Anaokulu Eğitim Uygulama Okulu ve Mesleki Eğilim Merkezi özbakım II A sınıfında okuyan 9 öğrenciden sıraya yatma diğeri parmak kaldırmadan konuşma davranışı sergileyen 2 öğrenci ve sınıf öğretmenine yönelik Zihinsel engelli öğrencilerin sınıfta yapılması uygun olmayan (sıraya yatma ve parmak kaldırmadan konuşma) davranışlarının uyuşmayan (etkinlikle ilgilenme, parmak kaldırarak söz hakkı isteme) davranışlarını ayrımlı pekiştirmenin, sınıfta yapılması uygun olmayan davranışların azalmasına sebep olup olmadığı, ikincil olarak da sınıf ortamında yapılması uygun olan uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin uyuşmayan davranışların artışına sebep olup olmadığıyla ilgili tek denekli deneysel desenlerinden ABA deseninden faydalanılmıştır. Yapılan bu araştırmada uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem süreçlerinin uygun olmayan çeşitli davranışların aza indirilmesinde ve yapılması uygun olan uyuşmayan davranışların artışında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Birkan (1997) Zihinsel yetersizliği olan bireylerde sınıf ortamına uygun olmayan (başkalarını rahatsız etme, elini ağzına alma, materyali uygun olmayan

şekilde kullanma, sırasında uygun olmayan davranışlarda bulunma) davranışların uyuşmayan (ders dinleme, yerinde oturma, etkinliğe katılma, sırasını bekleme) davranışlarının ayrımlı pekiştirilmesiyle sınıftaki uygun olmayan davranışları azaltma üzerindeki etkisine yönelik okul öncesi eğitim alan 6 kişilik özbakım sınıfından 4 Zihinsel yetersizliği olan bireye yönelik tek denekli deneysel desenlerden ABAB yöntemi kullanarak bir araştırma yapmıştır. Uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirme işlem süreci, Zihinsel engelli öğrencilerde sınıf ortamına uygun olmayan (başkalarını rahatsız etme, ayağa kalkma, elini ağza alma, materyali uygun olmayan şekilde kullanma, sırasında uygun olmayan davranışlarda bulunma) davranışların uyuşmayan (ders dinleme, yerinde oturma, etkinliğe katılma, sırasını bekleme) davranışlarını azalttığı, Zihinsel engelli öğrencilerin sınıf ortamına uygun olmayan davranışlarının uyuşmayan davranışlarını ayrımlı pekiştirme işlem sürecine son verilerek olağan koşullardaki sınıf ortamına geri döndüğünde ise uygun olmayan davranışlar yeniden arttığı görülmüştür. Sonuç olarak sınıf ortamına uygun olmayan davranışların ayrımlı pekiştirme işlem sürecinin sınıfta uygun olmayan davranışları azaltmada etkili olduğunu sonucuna varılmıştır.

Gültekin (1999) Uygun olmayan davranışların azaltılmasında aileler tarafından uygulanan uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi (Otistik çocuklar ve aileleriyle eve dayalı aile eğitimi) ile ilgili özel İlgi Özel Eğitim Merkezinde, 1998- 1999 öğretim yılında bireysel eğitim alan 21 öğrenciden 2 öğrenci ve annelerine yönelik aile eğitim programının uygulanması sonucunda, ailelerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarının (yönergeye karşı koyma-gezinme) uyuşmayan davranışlarını ayrımlı pekiştirmesinin, çocuklarının uygun olmayan davranışlarının azalmasına neden olup olmadığı ve ailelerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarının uyuşmayan davranışlarını (yönergeyi yerine getirme-bir etkinlikle meşgul olma) ayrımlı pekiştirmelerinin, çocuklarının uygun olmayan davranışının uyuşmayan davranışlarının artmasına sebep olup olmadığını belirlemek için tek denekli desenlerden AB deseninin kullanıldığı araştırmasında aile eğitim programının uygulanması sonucunda, ebeveynlerin çocuklarına uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini uygulamalarının, uygun olmayan

farklı davranışların azaltılmasına ve uygun olan uyuşmayan davranışların artmasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Ökek (2002) Sınıfta uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi ve uygun davranışlara süreklilik kazandırmaya yönelik Özel Su Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Okulu'nda okuyan ve sınıf içerisinde uygun olmayan davranış sergileyen iki öğrenci ile araştırma yapmıştır. Sınıf içerisinde uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecinin etkililiği ve deneklere kazandırılan uyuşmayan davranışların pekiştirme tarifelerinin azaltılması sonucu süreklilik gösterip göstermediği olmak üzere tek denekli deneysel desenlerden AB deseninin kullanıldığı araştırma iki aşamalı olarak çalışılmıştır. Araştırmada uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecinin sınıf içerisinde uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve bu davranışların uyuşmayanlarının artırılmasında etkili olduğu ve pekiştirme tarifelerinin azaltılmasının, yeni kazanılan diğer davranışların sürekliliğinin sağlanmasına sebep olabileceği sonucuna varılmıştır.

Boyras (2015) aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme tekniklerini kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini kazanmalarına etkisiyle ilgili Niğde ilinde bir Özel Eğitim Merkezi'ne devam etmekte olup Zihinsel yetersizlik tanısı almış olan öğrencilerin anneleri içerisinde, çocuklarına kural kazandırmakta sınırlılık yaşayan 10 anne ile yapılan çalışmada araştırma kapsamında dâhil edilen 10 annenin, araştırmada kazanması beklenen işlem süreçlerine ilişkin başlama düzeyi verileri üç farklı oturumda önce başlama düzeylerinin belirlenmesi daha sonra, gruba 4 oturum olarak oluşturulan aile eğitim programı uygulandığı, araştırmanın sonucunda ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklara kural kazandırma becerisini edindirme aile eğitim programının işlem süreçlerinin kazandırılmasında etkili olduğu geliştirilen aile eğitim programının sosyal geçerliliği olan bir program olduğu, ailelerin çocuklarına kural kazandırmayı hedefleyerek geliştirilen bu tür aile eğitim programlarının işlevsel olacağı sonucuna varılmıştır.

Yassıkaya (2017) Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kendi kendine sayıya odaklanmanın artırılmasında pekiştirme sürecinin etkililiğine yönelik Zihinsel

yetersizliğe sahip 3 çocukla yapılan çalışmada katılımcıların KSO'larını artırmada yapılandırılmış oyunlar ve ayrımlı pekiştirmenin kullanıldığı öğretim oturumları oluşturulmuştur. Tek denekli araştırma desenlerinden katılımcılar arası gecikmiş çoklu başlama modelinden faydalanılarak yapılan çalışmada etkililik bulguları pekiştirme uygulamasıyla Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kendiliğinden sayıya odaklanmanın artırılacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendiliğinden sayıya odaklanmalarındaki artışın uygulama bitiminden 10 gün sonra da aynen gözlemlendiği sonucuna varılmıştır.

### **2.9.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Allison ve diğerleri (2012) beslenme problemleri olan üç yaşında OSB'li bir çocuk ile ABAB modeline göre yapılan çalışmada, yiyecek kabulünün artırılması ve yiyecek reddetmenin azaltılmasında, “ayrımlı pekiştirmeye kaçmanın söndürülmesi” ile “izler olmayan pekiştirmeye kaçmanın söndürülmesi” tekniklerinin hangisinin daha etkili olduğu karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bu iki müdahalenin aynı oranda etkili olduğu, fakat izler olmayan pekiştirmenin çocuğun bakımını yapan kişi tarafından daha çok tercih edildiği saptanmıştır.

Najdowski, Wallace, Doney ve Ghezzi (2003) yiyecek seçiciliğini azaltmada “alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (ADAP)” ile “ADAP temelli ve yönerge silikleştirmeli kaçmanın söndürülmesi” uygulamalarının etkililiğini, beş yaşında olan OSB'li bir erkek çocuk ve ailesi ile ailenin davranışları araştırma ile gözlemlenmiş ve incelemiştir. Aile tarafından yürütülen işlevsel analize dayalı çalışmada, ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre ADAP temelli ve yönerge silikleştirmeli kaçmanın söndürülmesi işleminin, evde ve restoran ortamında yiyecek kabulünü artırdığı saptanmıştır.

Buckley ve Newchok (2005), araştırmalarında dokuz yaşında OSB'li bir kız çocuğunun yiyeceği ağızda tutmadan tutma davranışını söndürmeyi amaçlamışlardır. Daha az tercih edilen ya da hiç tercih edilmeyen yiyeceğin, tercih edilen başka bir yiyecek ile sunumunu içeren “eşzamanlı sunum” ile “tepki bedelli ayrımlı pekiştirme” şeklindeki çoklu müdahalelerin etkililiği üzerine yapılan çalışmada, eşzamanlı

sunumunun tepki bedelli ayrımlı pekiştirmeyle uygulanmasının tek başına uygulanmasından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Valdimarsdottir, Halldorsdottir ve Sigurdardottir (2010) daha önce kabul edilmeyen yiyeceğin tüketimine yönelik yaptıkları müdahalenin sonrasında, uygulanan ortamda, yiyeceğin tüketim miktarında ve çeşidinde artış sağlanmıştır. Ortamlar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre, beş yaşında OSB'li bir erkek çocukla yürütülen ve davranışın doğal ortamlara da genellendiği bu araştırmada, “alternatif davranışların ayrımlı pekiştirilmesi”, “sabit/hareket ettirilemeyen çatal tekniği” ve “uyaran silikleştirilmesi” işlemlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



## BÖLÜM III

### 3.YÖNTEM

Hafif düzey Zihinsel yetersizliğine sahip öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin etkililiğinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, ortam, araç gereçler, deney süreci, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda amaçlanan diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin öğrencilerin problem davranışları üzerinde etkisinin belirlenmesi ve ailelerin problem davranış ile ilgili çalışmaların öncesinde ve sonrasında görüşlerini alarak her iki açıdan değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmamızda nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmıştır. Bu araştırma nitel ve nicel verilerin birlikte karma araştırma yöntemine uygun olarak düzenlenmiştir. Karma araştırma yöntemi çalışmalarda nitel ve nicel araştırma verilerinin bir araya getirilerek, analizini ve yorumlamasını kapsamaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

Bu araştırmada öğrencilere uygulanan eğitim de nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu yoklama modellerinin bir türü olan denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012: 211; Harvey, May ve Kennedy, 2004: 269). Denekler arası çoklu yoklama modeline karar vermede, araştırmada yer alan denekler birbirinden bağımsız ortamlarda yer alması ve deneklerin var olan vurma davranışı işlevsel olarak birbirine benzemesi dikkate alınmıştır. Çoklu yoklama desenlerinde, iki önkoşul özelliğın karşılanması gerekmektedir. Birinci olarak, durumlar (davranışlar, denekler ya da ortamlar) birbirlerinden bağımsız olmalıdır; ikinci olarak ise, seçilen durumlar işlevsel olarak birbirlerine benzer olmalıdır (Alberto ve Troutman, 1986; Kırcaali-İftar ve Tekin İftar, 2004). Çoklu yoklama deseninde veriler, diğer tek denekli desenlerde olduğu gibi grafiksel olarak analiz edilir. Çoklu yoklama deseninde grafiksel analiz yapmak

için, çizgi grafiği kullanılır. Grafiğin düşey eksen, bağımlı eksenin niceliksel değerini; yatay eksen ise, uygulamanın zaman boyutunu (gün, ders saati, hafta ya da gözlem oturumları) gösterir. Grafikte yatay eksene dik çizilen çizgiler, araştırmancın evrelerini (başlama düzeyi, uygulama, izleme gibi) birbirlerinden ayırmada kullanılır ve her bir evrenin özelliğini gösteren başlama düzeyi, öğretim sonu, izleme gibi evre kodları bulunur (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997; Richards ve diğerleri,1999).

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi (DDAP) belirlenen süre içinde problem davranış olmadığına belirlenen süre sonrasında olan herhangi bir davranış pekiştirici uyarın izlemesi olarak açıklanır (Özyürek, 2005: 142).Giderek ipucunu azaltma öğretim yöntemi ise en yüksek yardımcı sağlama olarak da bilinen öğrencinin doğru tepkide bulunmasını sağlayacak en fazla yardımcı düzeyinde ipucuyla öğretime başlanarak ilerleyen süreçte öğretmenin ipucunu ortadan kaldırması olarak ifade edilebilir (Tekin, 1999: 96).Bu araştırmada diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin, Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisine yönelik uygulama öncesi ve sonrasında mevcut durumla ilgili öğretmen ve ailelerin görüşlerine alınmasına gereksinim duyulmuştur.

Bu araştırmada ailelerin ve öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda bir konudaki mevcut durum araştırılır ve bu durum ile ilişkili olaylar, varlıklar, kurumlar, gruplar ve çeşitli alanlar incelenir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2013). Aynı zamanda bu araştırmalar ile katılımcıların bir konuda iç dünyalarındaki duyguların derinlemesine ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Problem davranışla ilgili uygulanacak yöntemlerin uygulama öncesi ve sonrasında ailelerden ve öğretmenlerden bire bir görüşme yoluyla daha detaylı bilgi alınarak kazandırılan davranışın başka ortamlarda genellemesine aile ve öğretmenlerin bakış açısıyla bakılacağı düşünülmüş, bu nedenle nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur

### 3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları;

Pilot çalışma sürecinde; Konya da Özel Eğitim Meslek Okulu öğrenime devam eden zihin yetersizliğine sahip 17 yaşında bir erkek çocuk,

Araştırma sürecinde; Konya da Özel Eğitim Meslek Okulu öğrenime devam eden 17-17-18 yaşlarında üç hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler ve öğrencilerin aileleri ve öğrencilerin öğretmenleri katılmıştır.

#### 3.2.1. Katılımcı Ailelerin Özellikleri

Birinci öğrencinin ailesi çiftçilikle meşgul olmaktadır. 3 erkek çocukları vardır. Araştırmaya yardımcı olan kişi öğrencinin annesidir. 40 yaşlarında ev hanımıdır. Öğrenci ile daha çok annesi ilgilenmektedir. Uygulama öncesinde anneye gerekli bilgiler verilmiştir.

İkinci öğrencinin ailenin geçimini baba sağlamaktadır bir iş yerinde ayakkabıcılık yapmaktadır. Araştırmaya öğrencinin annesi katılmaktadır. 43 yaşında ev hanımıdır. 3 çocukları vardır. Uygulama öncesi veliye gerekli bilgiler verilmiştir.

Üçüncü öğrencinin ailesinin geçimini babası ve abisi yapmaktadır. Öğrenci ile abisi ilgilenmektedir. 5 kardeşirler. Veliye araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir.

#### 3.2.2. Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Birinci öğrencinin öğretmeni aslen Trakyalı olup 2 çocuk annesidir. Özel eğitim bölümü mezunudur. 12 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

İkinci öğrencinin öğretmeni Konyalıdır ve 1 çocuk annesidir. Özel eğitim bölümü mezunu olup 9 yıldır görevine devam etmektedir.

Üçüncü öğrencinin öğretmeni Konyalıdır. 2 çocuk annesidir. Özel eğitim mezunudur 10 yıllık öğretmendir. Öğretmenlerimiz Özel Eğitim Meslek Okulunda görevlerini devam ettirmektedirler.

### 3.2.3. Katılımcı Öğrencilerin Seçiminde Ön Koşul Özellikler

Bu araştırmada diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin öğrencilerin problem davranışları üzerinde etkisinin belirlenmesi amacıyla yola çıkılarak öncelikle öğrencileri ve sınıf ortamına uygun olmayan davranışlarını belirlemek için sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Sınıflarında uygun olmayan davranışlar gösteren öğrencilerin olduğunu söyleyen 3 öğretmenden gördükleri problem davranışlarla ilgili bir davranış listesi yapılması istenmiştir. Hazırlanan davranış listesi ve yapılan gözlemler dikkate alınarak sınıf öğretmenleri ve uygulamacı tarafından azaltılması gereken öncelikli davranışın vurma davranışı olduğuna karar verilmiştir. Vurma davranışı azaltılması gereken davranış olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda sınıf ortamında gösterilen vurma davranışıyla ilgili öğrencinin öğrenmesini engellemesi, başkalarına zarar vermesi ve sınıfın ders düzenini bozuyor olması sebebiyle 3 öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çeşitli önkoşul özelliklere sahip olmalarına da dikkat edilmiştir. Önkoşul özelliklerin neler olduğu ve nasıl değerlendirildiği aşağıda anlatılmıştır.

*1.İki ya da daha fazla kelimeden oluşan sözel yönergeleri anlama ve yerine getirebilmesi:* Bu önkoşul amacıyla öğrenciye ‘Kalemi göster.’, ‘Sandalye’ye otur.’, ‘Yapıştırıcının kapağını aç.’ vb. sözel yönergeler sunulmuştur. Öğrencilerin sözel yönergeleri anlama ve yerine getirmede kendine sunulan 5 denemenin tümüne doğru tepkide bulunması ölçüt olarak alınmıştır.

*2.Model olunduğunda karşıdaki kişinin hareketlerini taklit etme:* Öğrencilere ince motor becerilerine ilişkin taklit gerektiren beceriler örn: kovaya küp at, alkış yap, bay bay yap vb. örnekler model olunarak sunulmuş ve ardından öğrencilerin bu becerileri taklit edip etmediği değerlendirilmiştir.

*3.İşitsel ve görsel uyaranlara en az 5 dakika süreyle dikkatini yöneltme:* Öğrencinin önüne makasla kesme, oyun hamuru, yapboz vb etkinliklerle ilgili materyaller verilmiştir. Öğrencinin bu materyallerle istenen etkinliğe 5 dakika süresince dikkatini yöneltip yöneltmediği gözlemlenerek kaydedilmiştir.

4. *Göz teması kurabilme:* Öğrencinin göz teması kurup kurmadığını değerlendirmek üzere uygulamacı ile öğrenci karşılıklı oturmuştur. Masada karşılıklı oturarak çeşitli oyunlar oynamışlardır. Uygulamacı oyunlar arasında en fazla 5 sn süreyle göz teması kurduğu anlar kayıt formuna doğru tepki olarak kaydedilmiştir.

5. *Bilgisayar ekranındaki görüntüleri en az 5 dakika süreyle izleyebilme:* Uygulayıcı sınıfta teneffüste, oyun zamanında vb. ara zamanlarda bilgisayarda beş dakikalık günlük yaşam becerileriyle ilgili video izletilmiştir.

Öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi için yukarıda açıklanan biçiminde ön koşul özellikler uygulamacı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda araştırmaya dahil edilen öğrencilerin tümünün ön koşul özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir.

#### **3.2.4. Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri**

1. Öğrenci 18 yaşında hafif düzey Zihinsel yetersizliğe sahip bir erkek çocuğudur. Öğrenci öz bakım becerilerini bağımsız yapabilen, birden fazla eylem gerektiren yönergeleri yerine getirebilen, öğretmen kontrolünde grup çalışmalarına katılabilen bir öğrencidir. Öğrenci acıktığında dalga geçildiğinde ve istekleri yerine getirilmediğinde vurma davranışını sergilemektedir. Vurma davranışı sergileme işlevi araştırmaya dâhil edilen diğer öğrencilerle benzerdir.

2. Öğrenci 17 yaşında hafif düzey Zihinsel yetersizliğe sahip bir erkek çocuğudur. Özbakım becerilerini bağımsız yapabilen, öğretmen kontrolünde grup çalışmalarına katılabilen bir öğrencidir. Öğrenci acıktığında dalga geçildiğinde ve istekleri yerine getirilmediğinde vurma davranışını sergilemektedir. Vurma davranışı sergileme işlevi araştırmaya dâhil edilen diğer öğrencilerle benzerdir.

3. Öğrenci 18 yaşında hafif düzey Zihinsel yetersizliğe sahip bir erkek çocuğudur. Özbakım becerilerini bağımsız yapabilen, öğretmen kontrolünde grup çalışmalarına katılabilen bir öğrencidir. Öğrenci acıktığında dalga geçildiğinde ve istekleri yerine getirilmediğinde vurma davranışını sergilemektedir. Vurma davranışı sergileme işlevi araştırmaya dahil edilen diğer öğrencilerle benzerdir.

### 3.3.Uygulayıcılar

Uygulayıcı, özel eğitim alanında lisans derecesine sahiptir. 3 yıl orta ağır ve hafif öğrencilerin yer aldığı özel eğitim sınıfında, 1 yıl eğitim uygulama okulunda, 2 yıl Rehberlik Araştırma Merkezinde çalışmış olup son 2 yıldır Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapmaktadır.Uygulayıcı lise seviyesindeki hafif Zihinsel engelle sahip öğrencilerin grup eğitimini yürütmektedir. Grup eğitiminde ortaya çıkan problem davranışlarla baş etme konusu ilgi alanıdır.

Uygulayıcı yardımcısı, uygulama sırasında her bir uygulama yardımcısıyla farklı gün, saat ve ortamda çalışılmıştır. Bu sebeple her bir öğrencinin problem davranışına yönelik uygulama süreçlerine farklı bir uygulayıcı yardımcısı eşlik etmiştir. Uygulamada 3 uygulama yardımcısı yer almıştır. Uygulayıcı yardımcısı pilot, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları süresince öğrenciyi kameraya kaydetmiştir. Uygulayıcı yardımcısı bu öğretim süreçlerinde sadece kamera çekimleri yapmış uygulamalar sırasında öğrenciyle herhangi bir iletişim ve etkileşime girmemiştir. Her üç katılımcıda öğrencilerin kendi sınıflarında yer alan özel eğitim bölümü mezunu ve özel eğitim alanında çalışmakta olan deneyimli öğretmenlerdir.

Gözlemci, uygulamanın gözlemciler arası etkililik ve güvenilirlik verilerini toplayan uygulamanın yapıldığı okulda grup eğitiminde yer alan bir özel eğitim Zihinsel engelliler öğretmenidir. Gözlemciye çalışmanın amacı, uygulama sürecinde yer alan doğru, yanlış tepkiye uygulanacak davranış sonrası uyarılar, yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumlarının nasıl gerçekleştirildiği konularında bilgilendirilme yapılmıştır.

### 3.4. Ortam

Üç hafif düzey Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin problem davranışların azaltılmasına ilişkin tüm oturumlar, öğrencilerin devam ettiği özel eğitim meslek okulu yemekhanesi ve grup eğitimi aldıkları sınıflarda sürdürülmüştür. Sınıflarda materyal ve oyuncakların olduğu 2 bölmeli dolap, 2 sandalye, iki öğretmen masası, öğrenciler masa ve sandalyeleri bulunmaktadır.Yemekhanede öğrenciler için masalar, sandalyelerve mutfak dolapları yer almaktadır.

### 3.5. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrencilerin yemekhane ve sınıfta sergiledikleri problem davranışlardır. Bağımlı değişken olarak değerlendirilen problem davranışlar 1, 2 ve 3. öğrenci için de acıktığında dalga geçildiğinde ve istekleri yerine getirilmediğindeki vurma davranışı olarak ele alınmıştır.

### 3.6. Olası Katılımcı Tepkileri

Olası katılımcı tepkileri yoklama, izleme ve genelleme oturumları için aynı öğretim oturumları için farklı şekilde tanımlanmıştır. Yoklama, izleme ve bekleme oturumlarında katılımcılar her bir bağımlı değişken için (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ya da (c) tepkide bulunmama olarak olmak üzere üç tepkide bulunabilirler. Uygulamada tepkide bulunmama da yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Kayıt formunda doğru tepkiler araştırmacı tarafından '+' yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama ise '-' olarak kaydedilmiştir. Aşağıda katılımcıların oturumlardaki tepkilerine yönelik bilgilerin yoklama, izleme, genelleme oturumları aynı, öğretim oturumları farklı başlıklarda açıklanmıştır.

#### 3.6.1. Başlama Düzeyi, Yoklama, İzleme ve Genelleme Oturumlarındaki Olası Katılımcı Tepkileri

Katılımcı tepkileri doğru tepki, yanlış tepki ve tepkisizlik olmak üzere üç şekilde değerlendirilmiştir.

a. Doğru tepki: Katılımcıların diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, problem olduğunda önce öğretmeniyle paylaşma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme davranışları doğru kabul edilen davranışlardır. Katılımcıların doğru tepkileri uygulayıcı tarafından görmezden gelinmiştir.

b. Yanlış tepki: Katılımcıların doğru olarak kabul edilen davranışları (diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, öğretmeniyle iletişime geçme, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme)

dışındaki vurma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların yanlış tepkileri uygulayıcı tarafından görmezden gelinmiştir.

c. Tepkide bulunmama: Katılımcıların doğru olarak kabul edilen davranışları(diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme) sergilemeyip aynı zamanda tepkisiz kalmaları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların tepkisiz kalmaları da uygulayıcı tarafından görmezden gelinmiştir.

### 3.6.2. Öğretim Oturumlarındaki Olası Katılımcı Tepkileri

Sosyal, etkinlik ve yiyecek pekiştiricileri ile pekiştirilmiştir. Problem davranışlardan olan vurma davranışı görüldüğünde ise vurma davranışının işlevi dikkate alınarak uygun ipucunun (Acıktığın zaman ne yapıyoruz? Seninle dalga geçtikleri zamanne söylüyoruz ?, Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor ?) en yoğun hali sunulmuştur.

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin uygulanmasıyla katılımcıların doğru tepki, yanlış tepki ve tepkisizlik olmak üzere üç tür tepkide bulunması beklenmektedir.

a. Doğru tepki: Katılımcıların diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme davranışları doğru kabul edilen davranışlardır. Katılımcıların doğru tepkileri uygulayıcı tarafından sosyal, etkinlik ve yiyecek pekiştiricileri ile pekiştirilmiştir.

b. Yanlış tepki: Katılımcıların doğru olarak kabul edilen davranışları(diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme) dışındaki vurma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Vurma davranışı görüldüğünde ise vurma davranışının işlevi dikkate alınarak uygun ipucunun (Acıktığın zaman ne yapıyoruz? Seninle dalga geçtikleri zamanne söylüyoruz ?, Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor ?)

şeklinde uygun ipucunun en yoğun halinden başlanarak en az ipucu sunmaya kadar uygulanmıştır.

c. Tepkide bulunmama: Katılımcıların doğru olarak kabul edilen davranışları (diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme) sergilemeyip aynı zamanda tepkisiz kalmaları yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların tepkisiz kalmalarında da (Acıktığın zaman ne yapıyoruz? Seninle dalga geçtikleri zaman ne söylüyoruz? Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor ?) şeklinde uygun ipucunun en yoğun halinden başlanarak en az ipucu sunmaya kadar uygulanmıştır.

### **3.6. Bağımsız Değişken**

Araştırmanın bağımsız değişkeni, hafif Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin sınıfta ve yemekhanede Öğrenci acıktığında dalga geçildiğinde ve istekleri yerine getirilmediğinde sergilediği vurma davranışını ortadan kaldırmaya yönelik olarak uygulanan diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemleridir. Öğretim oturumları hafta içi iki gün şeklinde düzenlenmiştir. Öğretim oturumları öğrenciler, acıktığında dalga geçildiğinde ve istekleri yerine getirilmediğinde vurma davranışını hiç sergilemeye kadar sürdürülmüştür.

### **3.7. Uygulama Süreci**

#### **3.7.1 Genel Süreç**

Genel süreç; pilot çalışma, başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmaktadır. Bu süreç izleyen başlıklılarda detaylı biçimde açıklanmıştır. Araştırmaya katılacak olan çocuklar belirlendikten ve pilot uygulama tamamlandıktan sonra uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama sürecinde tüm deneysel oturumlar Konya'da Özel Eğitim Meslek Okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumları öğrencileri olumsuz etkilemeden ders programlarının akışını engellemeden yapılmıştır.

### 3.7.2. Pilot Uygulama

Uygulama sürecine geçmeden önce yapılacak çalışmanın uygunluğunu anlamak için pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma Konya’da özel eğitim mesleki eğitim lisesinde eğitim alan bir öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrencide araştırma için seçilen öğrencilerde aranan önkoşul özellikler aranmıştır.

Pilot çalışmada yer alan Abdülkadir onsekiz yaşında ve hafif düzeyde Zihinsel yetersizliğe sahiptir. Özel eğitim mesleki eğitim lisesine devam eden öğrenci 12. sınıf öğrencisidir. Abdülkadir özbakım becerilerini bağımsız yapabilen, iletişim başlatabilen, birden fazla eylem gerektiren yönergeleri yerine getirebilen ve öğretmen kontrolünde grup çalışmalarına katılabilen bir öğrencidir. Öğrenci acıktığında dalga geçildiğinde ve istekleri yerine getirilmediğinde vurma davranışını sergilemektedir. Vurma davranışı sergileme işlevi araştırmaya dâhil edilen diğer öğrencilerle benzerdir. Abdülkadir ile pilot uygulama sürecinde derslerde ortaya çıkan problem davranışlar üzerine çalışılmıştır. Pilot uygulama oturumları, öğrencinin üç öğretim oturumu sonunda problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde gerçekleşmesiyle sonlandırılmıştır. Öğretimle ilgili bir değişiklik yapma gereksinimi ortaya çıkmadığı için yoklama oturumlarına geçilmiştir.

### 3.7.3. Yoklama Oturumları

#### 3.7.3.1. Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları

Araştırmada başlama düzeyi yoklama oturumları ve aralıklı yoklama oturumları olmak üzere iki tür yoklama oturumu düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları, öğretime başlamadan önce düzenlenmiş ve üç oturum sürmüştür. Bu araştırmada araştırmacı üç öğrenciden de başlama düzeyi verisi toplamıştır. İlk katılımcı problem davranışı en fazla 4 en az 2, ikinci katılımcı problem davranışı en fazla 4 en az 3, üçüncü katılımcı ise problem davranışı en fazla 3 en az 2 kere sergilediği verisini toplayarak başlama düzeyi oturumlarını tamamlamıştır.

Her katılımcı için gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında, araştırmacı katılımcı için belirlenen başlama düzeyi hedef formuna doğru davranış için “+”

yanlış davranış ve tepkide bulunmama durumlarında “-“ işaretiyle elde ettiği verileri “Başlama Düzeyi Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu”nakaydedilmiştir.Oturum sonunda da araştırmacı çocukları çalışmaya katılım davranışları için pekiştirmiştir.

#### 3.7.4.Öğretim Oturumu

Bu araştırmada özel eğitim mesleki eğitim lisesine devam eden hafif düzeydeki üç öğrencinin vurma davranışının müdahalesi amaçlanmıştır. Belirlenen problem davranışlara ilişkin katılımcıların başlama düzeyindeki performansları belirlendikten sonra öğretim oturumlarına geçilmiştir.

Öğretim oturumlarının hemen öncesinde araştırmacı, katılımcılara vurma davranışının yanlış olduğunu ve problem davranış ortaya çıktığı zaman katılımcıların yapması gerekenleri, kimsenin kimseye vurma hakkının olmadığını, problemlerimizi konuşarak çözmemiz gerektiğini ya da bir problem gördüğümüzde öğretmene veya aileye söylememiz gerektiğini, öfkemizi kontrol altında tutmamız gerektiğini bunun için yapılması gerekenlerin neler olduğunu anlaşılır bir dille izah etmiştir.Problem davranış ortaya çıktığı zaman ipucunun giderek azaltılması yöntemini (yoğun ipuçlu oturumlar, seyrek ipuçlu oturumlar ve ipuçsuz oturumlar) kullanmıştır. Araştırmacı, katılımcıda vurma davranışı gördüğünde vurma davranışının işlevi dikkate alınarak uygun ipucunun (a.Acıktığın zaman ne yapıyoruz? Ne yapıyoruz? Fısıltıyla veipucu verilmez. b.Seninle dalga geçtikleri zaman ne söylüyoruz? Ne söylüyoruz?Fısıltıyla veipucu verilmez. c.Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor?Ne yapman gerekiyor?Fısıltıyla veipucu verilmez) en yoğun halinden başlanarak en az ipucu sunmaya kadar uygulanmıştır. Araştırmacı, katılımcıları bir gün boyunca gözlemlemiş ve yaptıkları her olumlu davranışı pekiştirmiştir (parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme...)

Araştırmacı son aşamada katılımcılara hiçbir ipucu sunmamış, katılımcıların problem davranışı hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişime geçişini izlemiştir. Öğretim oturumlarının tümü aynı

şekilde gerçekleşmiştir. Katılımcılar her oturum sonunda yaptıkları diğer olumlu davranışlar sosyal, etkinlik ve yiyecek pekiştireçleri kullanılarak pekiştirilmiştir.

### **3.7.5. İzleme Oturumu**

İzleme oturumları, araştırmaya katılan çocukların problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu şekilde gerçekleştirmeyi edindikten sonra ne derece sürdürdüklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları öğretim oturumlarında problem davranış ortadan kalktıktan sonra bir, üç ve beş hafta sonra kalıcılık etkisini sınamak üzere düzenlemiştir. Araştırmacı izleme oturumlarında da yoklama oturumlarında izlediği sürecin aynısına yer vermiştir. Araştırmacı problem davranışın ortadan kalmasından emin olunduktan katılımcıları yiyecek pekiştireci ile pekiştirmiştir.

### **3.7.6. Genelleme Oturumu**

Araştırmada genelleme oturumları problem davranışın ne düzeyde ortadan kalktığını sınamak için düzenlenmiştir. Genelleme oturumları her öğrencinin kendi öğretmenleriyle ve dersine giren diğer branş öğretmenleriyle birlikte düzenlenmiştir. Genelleme oturumlarında, başlama düzeyi yoklama, aralıklı yoklama ve izleme oturumlarında izlenen sürecin aynısı izlenmiştir. Genelleme oturumlarında katılımcıların problem davranışları hiç sergilemeden uyumlu bir şekilde diğer kişilerle iletişime geçtiği bir başka deyişle katılımcıların doğru tepkiler verdiği oturum sonlarında gözlenmiştir. Gözlenen doğru davranışlarda sosyal, etkinlik ve yiyecek pekiştireçler ile pekiştirilmiştir.

## **3.8. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada nitel ve nicel olmak üzere iki ayrı veri türüne yönelik farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

### **3.8.1. Nitel Veri Toplama Araçları**

Nitel verilerin toplanmasında, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin problem davranış üzerindeki etkisi ile ilgili ailelerin ve öğretmenlerin uygulama öncesi ve sonrası görüşlerini belirlemek amacıyla 'Ailelere Yönelik Görüşme Formu' ve 'Öğretmenlere Yönelik Görüşme

Formu' ve Öğrencilere müdahalede kullanılacak etkili pekiştireçleri belirlemek için Pekiştireç Belirleme Formu kullanılmıştır.

### **3.8.1.1.Ailelere Yönelik Görüşme Formu**

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin, uygulama öncesi ve sonrasına yönelik ailelerin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşme formu, araştırma amacına yönelik olan verilerin sözlü olarak elde edilmesi amacıyla hazırlanmış, görüşme sırasında ailelere sorulacak soruları içeren bir formdur. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken literatür taraması yapılmıştır Boyraz (2015) yapmış oldukları araştırmadaki görüşme sorularından yararlanılmıştır. Oluşturulan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin var olan vurma problem davranışının çıkış zamanı, nedenlerinin problem davranış üzerindeki etkisi, ailelerin problem davranışa gösterdikleri tepki ile öğrencilerin vurma davranışını nereden öğrendiğine yönelik sorular yer almıştır.

### **3.8.1.2. Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu**

Diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin, uygulama öncesi ve sonrasına yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşme formu, araştırma amacına yönelik olan verilerin sözlü olarak elde edilmesi amacıyla hazırlanmış, görüşme sırasında öğretmenlere sorulacak soruları içeren bir formdur. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken literatür taraması yapılmıştır. Ökek (2002) yapmış oldukları araştırmadaki görüşme sorularından yararlanılmıştır. Oluşturulan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin var olan vurma problem davranışının sıklığı, önem derecesi, nedenleri, çıkış zamanının problem davranış üzerindeki etkisi, vurma davranışını nereden öğrendiğine yönelik sorular yer almıştır.

### 3.8.1.3. Pekiştireç Belirleme Formu

Araştırmada, öğrenciler için müdahale sürecinde kullanılacak etkili pekiştireçleri belirlemek için pekiştireç belirleme formu kullanılmıştır. Pekiştireç belirleme formu öğrencinin adı soyadını, yaşını, diyabetik bir hastalığı ya da uygulanan bir diyetinin olup olmadığını içeren sevdiği yiyecekleri, sevdiği oyunları veya etkinlikleri, sevdiği oyuncakları belirlemeye yönelik bir formdur. Pekiştireç belirleme formu öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler ve aileler tarafından doldurulan pekiştireç formları karşılaştırılarak, ortak ve uygulanabilir olan pekiştireçler araştırmanın müdahale sürecinde kullanılmak için seçilmiştir.

### 3.8.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Nicel verilerin toplanmasında, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin problem davranış üzerindeki etkisi ile ilgili uygulama öncesi ve sonrasına yönelik olarak anekdot kayıt ve olay kaydı veri toplama formu kullanılmıştır.

Uygulama öncesi öğrencilerin var olan problem davranışıyla ilgili davranış öncesi, davranış ve davranış sonrasına yönelik bilgi edinmek için anekdot kayıt formu kullanılmıştır. Anekdot kaydı, kaydın başlama, bitiş zamanı, hedef davranışı, yer, davranış öncesi, davranış ve davranış sonrasını içeren bir formdur. Araştırmada problem davranışların nedenleri ve başlama düzeylerini belirlemek amacıyla anekdot kaydıyla gözlem yapılmıştır. Anekdot kaydı için kamera kullanılmıştır. Ayrıca uygulayıcının doğrudan gözlemleriyle de anekdot kaydı yazılı olarak tutulmuştur. Kamera ile yapılan çekimler izlenerek anekdot kayıt formundaki eksiklikler her öğrenci için ayrı olarak düzenlenmiş ve anekdot kaydının son şekli oluşturulmuştur.

Olay kaydı veri toplama formu ise, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin problem davranış üzerindeki etkisine yönelik uygulama öncesi ve uygulama zamanı ile ilgili davranışın oluşum sayısını gösteren bir formdur. Olay kaydı veri toplama formu 6 haftalık müdahale sürecini göstermektedir. Bu form ilk 3 oturumu başlama düzeyi olmak üzere 21 oturumdan oluşmaktadır. Olay kaydı veri formu her öğrenci için ayrı olarak hazırlanmış olup

öğrencinin ders süresince gösterdiği vurma problem davranışının sayısı uygulayıcının kendisi tarafından, uygulayıcının olmadığı sınıflarda ise yardımcı öğretmen tarafından olay kaydı veri formundaki oturumun karşısına kaydedilmiştir. Başlama düzeyi oturumları ve müdahale süreci oturumları için öğrencinin gösterdiği vurma problem davranış sayısı olay kaydı veri formundaki oturumun karşısına kaydedilmiştir.

### **3.9. Verilerin Toplanması**

Araştırmada etkililik ve güvenilirlik olmak üzere iki tür veri toplanmıştır.

#### **3.9.1. Etkilik Verilerinin Toplanması**

Araştırmada etkililik verilerin toplanması için katılımcıların yoklama genelleme ve izleme oturumlarında her bir bağımlı değişken için sergilediği tepkiler “ Yoklama, izleme ve genelleme Oturumları Veri Toplama Formları”na kaydedilmiştir.

#### **3.9.2. Güvenirlilik Verilerinin Toplanması**

Araştırmanın deneklerini mesleki eğitim lisesine devam eden üç Zihinsel engelli çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için öğretmen ve aile görüşme formu, anekdot kayıt formu, olay kaydı veri toplama formu ve pekiştireç belirleme formu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlere ve ailelere yönelik olarak gerekli izin alınmış ve bireylere araştırma ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki sorular ailelere ve öğretmenlere sırasıyla sorulmuş görüşmeler her bir aile ve öğretmenle tek tek yüz yüze görüşülerek gerçekleşmiştir. Görüşmeler, ailelerle ortalama 20 dakika, öğretmenlerle ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kaydı cihazıyla kaydedilmiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilere yönelik olarak gerekli izin alınmıştır. Öğrencilerin var olan problem davranışlarına yönelik davranış öncesi, davranış ve davranış sonrası ile ilgili mevcut durum anekdot kayıt formuna yazılmıştır. Ayrıca öğrencilerin var olan problem davranışı ile ilgili olarak başlama düzeyi evresini belirlemek ve davranışın sıklığını ölçmek için, müdahale öncesi ve müdahale sürecinde davranışın gerçekleştiği sıklık, olay kaydı veri formuna oturumlar dikkate alınarak yazılmıştır.

### 3.10.Verilerin Analizi

Üç öğrencinin müdahale öncesi ve müdahale sırasındaki problem davranışının oluşum sıklığı olay kaydı veri formuna her oturum dikkate alınarak kaydedilmiştir. Olay kaydı veri formunda yer alan veriler, excel programına aktarılmıştır. Excel programındaki veriler, araştırmada yer alan her öğrenci için ayrı olarak düzenlenerek çizgi grafiği üzerinde gösterilmiştir. Çizgi grafiği sürekli bir değişkenin değerlerine karşılık gelen frekansların dağılımını göstermek amacıyla sıklıkla kullanılan bir grafik çeşididir (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2013: 23). Grafik üzerindeki verilerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler, aileler ve öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Aileler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından ses kayıtlarında bir değişiklik yapılmadan görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Aileler ve öğretmenler olarak gruplandırılan görüşmecilere kendi grupları içerisinde görüşmeci sayısı kadar numara verilmiştir. Yazılı hale getirilen görüşmelerin tamamı tek tek okunmuştur. Aile ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. Aileler ve öğretmenlere müdahale öncesi ve sonrasında yöneltilen sorular, görüşme sorularının sıralaması esas alınarak araştırmanın amacına uygun şekilde soru ve soruya verilen yanıtlar olarak veriler, aile ve öğretmen görüşleri altında yer verilmiştir. Sorulara verilen yanıtlarla ilgili açıklamadan sonra aile ve öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## **BÖLÜM IV**

### **4.BULGULAR**

Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan çocuklarda vurma davranışıyla ilgili diğer davranışları ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanımına yönelik olarak araştırma süresince toplanan etkililik ve izleme verileri ile davranış müdahale sürecine yönelik öğretmen ve ailelerin görüşlerine değinilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin vurma davranışının sıklığı kayıt tekniklerinden olay kaydı ile kayıt edilmiştir. Vurma davranışının müdahalesine yönelik ipucunun giderek azaltılması ve diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi yöntemleri kullanılmıştır. Bireylerin mevcut durumlarını öğrenmek ve değerlendirmek, müdahale sonundaki gelinen noktayı daha gerçeğçi ve geniş açıdan değerlendirmek amacıyla öğretmen ve ailelere görüşme formu uygulanmıştır. Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen bulgular, verilerin analizi, bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

#### **4.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin vurma davranışının azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin etkisi nedir?’ şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde sınıf ortamındaki vurma davranışıyla ilgili diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin önce her bir deneğin problem davranışın azalmasındaki etkisine sonra tüm deneklerin sınıf ortamında problem davranışın azalmasına yönelik etkisine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

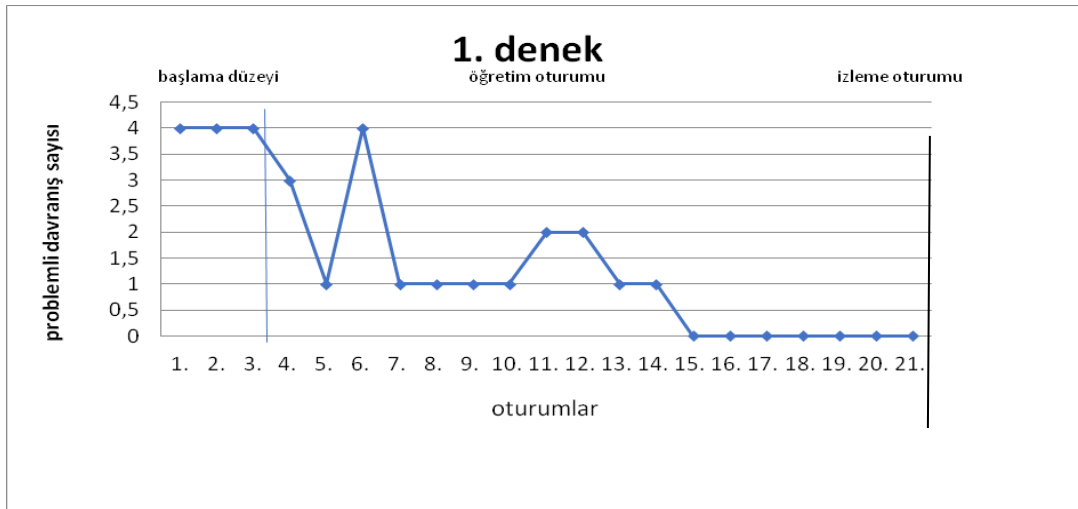
##### **4.1.1.Vurma Davranışının Azaltılmasında Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirme ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Etkisi**

Bu bölümde üç zihinsel engelli bireyin vurma davranışıyla ilgili diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin uygulamalarına yönelik başlama düzeyi ve müdahale süreci verileri yer almaktadır.

#### 4.1.1.1. Bir No'lu Deneğin Sınıf Ortamındaki Problem Davranışının Azaltılmasıyla İlgili Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Bir no'lu deneğin, sınıf ortamında var olan problem davranışının azaltılmasıyla ilgili diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasına yönelik veriler şekil 4.1'de verilmiştir

Şekil 4.1: Bir no'lu deneğin sınıf ortamında problem davranışının başlama düzeyi öğretim oturumları ve izleme oturumlarının oluşum grafiği



Şekil 4.1'deki grafikte görüldüğü gibi araştırmanın birinci aşamasının başlama düzeyi evresi olan ilk 3 oturumda problem davranışın verileri ile elde edilen eğride vurma davranışının en yüksek değeri 4 ve en düşük değeri 2 olarak verilmiştir. Sınıf ortamında problem davranışların ayrımlı pekiştirildiği uygulama evresi olan 4 ve 18. oturumlar arasında ise, davranışların verileri ile elde edilen eğride vurma davranışının en yüksek değeri 4 en düşük değeri ise 0 düzeyindedir. İzleme oturumları olan 19-21 oturumlarda ise öğrenci vurma davranışını 0 düzeyde göstermiştir. Bu da sınıf ortamında var olan problem davranışa yönelik diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasının davranışın azalmasına yol açtığı izlenimini vermektedir. Başlama düzeyi evresi olan 3 oturumdan sonra uygulayıcı, uygulayıcının olmadığı yerde yardımcı öğretmen diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması işlem süreçlerini 18 oturum boyunca uygulamıştır. Uygulama evresinde

vurma problem davranışının olmadığı zamanda diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme davranışları sosyal, etkinlik ve yiyecek pekiştiricileri ile pekiştirilmiştir. Problem davranışlardan olan vurma davranışı görüldüğünde ise vurma davranışının işlevi dikkate alınarak uygun ipucunun (Acıktığın zaman ne yapıyoruz? Seninle dalga geçtikleri zaman ne söylüyoruz? Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor ?)en yoğun hali sunulmuştur. Öğrencinin oturumlardaki vurma davranışının azalması dikkate alınarak sözel ipucunun geri çekimi uygulanmıştır. Uygulama evresi oturumları sona erdiğinde izleme evresi oturumlarında öğrenciye ipucu verilmemiş diğer davranışlar olarak da yer alan olumlu davranışlar pekiştirilmiştir.

#### 4.1.1.2. İki No'lu Deneğin Sınıf Ortamındaki Problem Davranışının Azaltılmasıyla İlgili Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Etkisine İlişkin Bulgular

İki no'lu deneğin, sınıf ortamında var olan problem davranışının azaltılmasıyla ilgili diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasına yönelik veriler şekil 4.2'de verilmiştir.

Şekil 4.2: İki no'lu deneğin sınıf ortamında problem davranışının başlama düzeyi öğretim oturumları ve izleme oturumlarının oluşum grafiği



Şekil 4.2’ deki grafikte görüldü gibi araştırmanın birinci aşamasının başlama düzeyievresi olan ilk 3 oturumdaproblem davranışın verileri ile elde edilen eğride vurma davranışının en yüksek değeri 4 ve en düşük değeri 3 olarak verilmiştir. Sınıf ortamında problem davranışların ayrımlı pekiştirildiği uygulama evresi olan 4 ve 18. oturumlarında davranışların verileri ile elde edilen eğride vurma davranışının en yüksek değeri 4 en düşük değeri ise 0 düzeyindedir. İzleme oturumları olan 19-21 oturumlarında ise öğrenci vurma davranışını 0 düzeyde göstermiştir. Bu da sınıf ortamında var olan problem davranışa yönelik diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasının davranışın azalmasına yol açtığı izlenimini vermektedir. Başlama düzeyi evresi olan 3 oturumdan sonra uygulayıcı, uygulayıcının olmadığı yerde yardımcı öğretmen diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması işlem süreçlerini 18 oturum boyunca uygulamıştır. Uygulama evresinde vurma problem davranışının olmadığı zamanda diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme davranışları sosyal, etkinlik ve yiyecek pekiştireçleri ile pekiştirilmiştir. Problem davranışlardan olan vurma davranışı görüldüğünde ise vurma davranışının işlevi dikkate alınarak uygun ipucunun (Acıktığın zaman ne yapıyoruz ?, Seninle dalga geçtikleri zaman ne söylüyoruz ?, Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor ?) en yoğun hali sunulmuştur. Öğrencinin oturumlardaki vurma davranışının azalması dikkate alınarak sözel ipucunun geri çekimi uygulanmıştır. Uygulama evresi oturumları sona erdiğinde izleme evresi oturumlarında öğrenciye ipucu verilmemiş diğer davranışlar olarak da yer alan olumlu davranışlar pekiştirilmiştir.

#### **4.1.1.3. Üç No’lu Deneğin Sınıf Ortamındaki Problem Davranışının Azaltılmasıyla İlgili Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Etkisine İlişkin Bulgular**

Üç no’lu deneğin, sınıf ortamında var olan problem davranışının azaltılmasıyla ilgili diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasına yönelik veriler şekil 4.3’de verilmiştir.

Şekil 4.3: Üç no'lu deneğin sınıf ortamında problem davranışının başlama düzeyi öğretim oturumları ve izleme oturumlarının oluşum grafiği



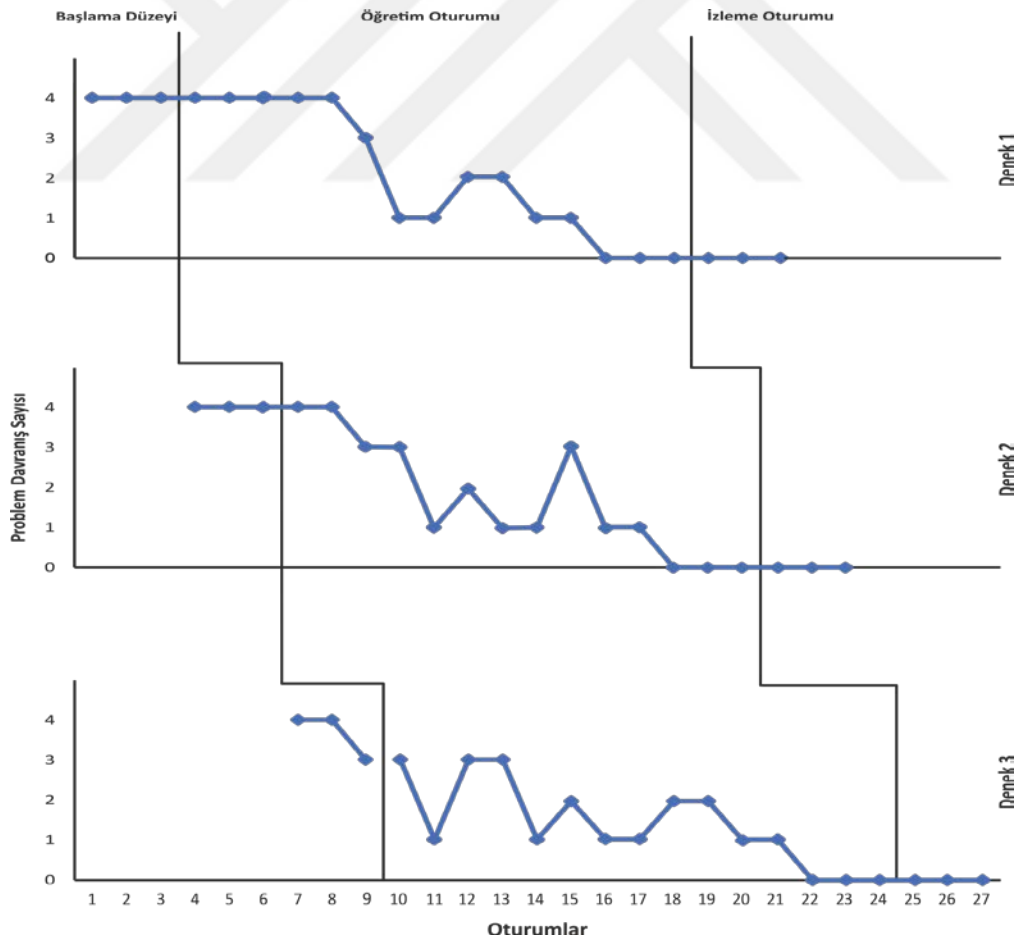
Şekil 4.3'deki grafikte görüldü gibi araştırmanın birinci aşamasının başlama düzeyievresi olan ilk 3 oturumdaprobem davranışın verileri ile elde edilen eğride vurma davranışının en yüksek değeri 3 ve en düşük değeri 2 olarak verilmiştir. Sınıf ortamında problem davranışların ayrımlı pekiştirildiği uygulama evresi olan 4 ve 18. oturumlarında davranışların verileri ile elde edilen eğride vurma davranışının en yüksek değeri 3 en düşük değeri ise 0 düzeyindedir. İzleme oturumları olan 19-21 oturumlarında ise öğrenci vurma davranışını 0 düzeyde göstermiştir. Bu da sınıf ortamında var olan problem davranışa yönelik diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasının davranışın azalmasına yol açtığı izlenimini vermektedir.Başlama düzeyi evresi olan 3 oturumdan sonra uygulayıcı, uygulayıcının olmadığı yerde yardımcı öğretmen diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması işlem süreçlerini 15 oturum boyunca uygulamıştır. Uygulama evresinde vurma problem davranışının olmadığı zamanda diğer davranışlardan parmak kaldırarak söz alma, acıktığını ifade etme, öğretmenin verdiği görevleri yerine getirme, arkadaşının eşyasını izin isteyerek alma, yemek için sıraya girme, yemek sırasında düzgün bekleme davranışları sosyal, etkinlik ve yiyecek pekiştireçleri ile pekiştirilmiştir. Problem davranışlardan olan vurma davranışı görüldüğünde ise vurma davranışının işlevi dikkate alınarak uygun ipucunun (Acıktığın zaman ne yapıyoruz? Seninle dalga geçtikleri zamanne

söylüyoruz? Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor ?) en yoğun hali sunulmuştur. Öğrencinin oturumlardaki vurma davranışının azalması dikkate alınarak sözel ipucunun geri çekimi uygulanmıştır. Uygulama evresi oturumları sona erdiğinde izleme evresi oturumlarında öğrenciye ipucu verilmemiş diğer davranışlar olarak da yer alan olumlu davranışlar pekiştirilmiştir.

#### 4.1.1.4. Sınıf Ortamındaki Problem Davranışın Azaltılmasıyla İlgili Diğer Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Deneklerin, sınıf ortamında var olan problem davranışların azaltılmasıyla ilgili diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasına yönelik veriler şekil 4.4’de verilmiştir.

Şekil 4.4: Her üç denekte sınıf ortamında problem davranışlarının başlama düzeyi öğretim ve izleme oturumları evrelerinin grafiği



Sınıf ortamında problem davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde grafikte görüldüğü üzere vurma davranışı başlama düzeyinde en fazla 4 kez olurken uygulama evresi sonunda ve izleme oturumlarında ise vurma problem davranışı 0 düzeyde olup problem davranış ortadan kalkmıştır. Bu da sınıf ortamındaki problem davranışın azaltılmasında diğer davranışın ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin etkili olduğu izlenimini vermektedir.

#### **4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Ayrımlı pekiştireç yönteminin uygulama öncesi ve sonrası, problem davranış ile ilgili öğretmen ve ailelerin görüşleri nelerdir?’ şeklinde belirlenmiştir. Bu bölümde öğrencilerin, ebeveynlerin ev ortamında, öğretmenlerin ise sınıf ortamında var olan problem davranışlarıyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorular üç öğretmen ve üç aileye yöneltilmiştir. Öğretmenlere problem davranışın sıklığı, önem derecesi, nedenleri, çıkış zamanının problem davranış üzerindeki etkisi, vurma davranışını nerden öğrendiğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Ailelere ise problem davranışın çıkış zamanı, nedenlerinin problem davranış üzerindeki etkisi, ailelerin problem davranışa gösterdikleri tepki ile öğrencilerin vurma davranışını nerden öğrendiğine yönelik sorular yöneltilmiştir

##### **4.2.1. Öğrencilerin Sınıf Ortamında Var Olan Problem Davranışına Yönelik Ayrımlı Pekiştireç ve İpucunun Giderek Azaltılması Yöntemlerinin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen ve Ailelerin Uygulama Öncesi ve Sonrası ile İlgili Görüşleri**

Bu bölümde öğrencilerin problem davranışına yönelik diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin uygulanmasıyla ilgili öğretmen ve ailelerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

###### **4.2.1.1. Öğretmenlerin Uygulama Öncesi Görüşleri**

Hazırlanan davranış listesi ve yapılan gözlemler dikkate alınarak sınıf öğretmenleri ve uygulamacı tarafından azaltılması gereken öncelikli davranışın

vurma davranışı olduğuna karar verilmiştir. Öğrencilerin vurma davranışına yönelik bilgi almak amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Aşağıda vurma davranışına yönelik öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlere; ‘Sınıf içinde gözlemediği davranışın sıklığı nedir?’ sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler sınıf içerisinde gözlemediği vurma davranışının sıklığının en fazla 7 olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler vurma davranışının yoğunlukta sınıf ortamında gerçekleştiğini ancak tenffüslerde ve öğle aralarında da vurma davranışını gözlemediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf içinde gözlemediği vurma davranışın sıklığına ilişkin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Günden güne farklılık gösteriyor bazen 4-5 bazen hiç yapmıyor’(Öğretmen 1).

‘Günde 6-7 kez vurabiliyor’ (Öğretmen 2).

‘4-5 kez sınıfta gözlemlenen ama tenffüslerde ve öğle arasında bu sayı çok da fazla’(Öğretmen 3).

Öğretmenlere; ‘Sınıftaki problem davranışın önem derecesi (ciddiliği) nedir?’ sorusu yönelmiştir. Öğretmenler vurma davranışı ile ilgili müdahale öncesi dönemde öğrencilerin arkadaşlarını merdivenden iterek yere düşürdüklerini, arkadaşlarına fiziksel zarar verdiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin vurma davranışıyla ilgili öğretmenlerden ve darp edilen çocukların ailelerinden çok fazla şikâyet aldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf içinde gözlemediği davranışın önem derecesine ilişkin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Kalıcı hasar olabilecek düzeyde’ ( Öğretmen 1)

‘Mesela arkadaşının gözlüğünü kırdı bazen çok ciddi boyutlara varabiliyor ailelerden bu konu için çok fazla şikâyet alıyoruz’ (Öğretmen 2).

‘Kalıcı hasar olabilecek düzeyde. Aileler arıyor bizi çocuklarına İbrahim her zarar verdiklerinde o yüzden bizlerde zor urumda kalıyoruz’ ( Öğretmen 3).

Öğretmenlere; ‘Sınıftaki problem davranışın nedenleri hakkında ne düşünümektесiniz?’ sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler davranışın nedenleri ile ilgili

olarak genellikle açlık, kendileri ile dalga geçilmesi, öfke kontrollerinin olmaması ve ergenlik problemleri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ders esnasında yemek saatlerine yakın zamanlarda öğrencilerde bir huzursuzluk sezdiklerini bu huzursuz durumdan dolayı öfkelenmeye başladıklarını ve bu öfke durumunda arkadaşlarından gelecek en ufak espriye ya da kendileriyle dalga geçilmesine tahammül edemediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlediği vurma davranışının nedenlerine ilişkin görüşlerden kesitlere yer verilmiştir.

‘Açlık ve arkadaşlarını yönetememe duygusu, ellerinin küçük olmasından dolayı kendisi ile dalga geçilmesi ergenlik problemi ve öfke kontrolünün olmaması’(Öğretmen 1)

‘Açlık, kilosunu ile espri yapılması Öğretmen 2)

‘Açlık, dalga geçilmesi, ergenlik problemi, öfke kontrollerinin olmaması. Ders esnasında yemek saatlerine yakın zamanlarda öğrencilerde bir huzursuzluk var bu huzursuz durumdan dolayı öfkelenmeye başlıyorlar ve bu öfke durumunda arkadaşlarından gelecek en ufak espriye ya da kendileriyle dalga geçilmesine tahammül edemiyorlar’ (Öğretmen 3).

Öğretmenlere; ‘Vurma davranışı en çok hangi zamanlar ortaya çıkıyor?’ sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler davranışın çıkış zamanı ile ilgili olarak genellikle sınıf kontrolünün başka öğretmende olduğu branş derslerinde ve öğle yemeğine yakın zamanlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplarda okulun lise düzeyinde bir iş okulu olduğu akademik dersler dışında branş derslerinde başka öğretmenlerin derse girdiği ve bu durumlarda sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük yaşadıkları öğrencilerin de bu durumdan dolayı daha fazla problem davranış sergilediğini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin sınıf içinde gözlemlediği vurma davranışının çıkış zamanına ilişkin görüşlerden kesitlere yer verilmiştir.

‘Branş derslerinde ve ortam değiştiğinde okul lise düzeyinde bir iş okulu olduğu için akademik dersler dışında branş derslerinde başka öğretmenlerimiz giriyor. Bu derslerde sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük yaşıyoruz öğrenciler de bu durumdan dolayı daha fazla problem davranış sergiliyor (Öğretmen 1)

‘Öğle yemeğine yakın zamanlarda ve öğle aralarında problem davranış daha fazla ortaya çıkıyor’(Öğretmen 2)

‘Branş derslerinde ve ortam değiştiğinde öğle yemeğine yakın ve öğle aralarında ortaya çıkıyor’(Öğretmen 3)

Öğretmenlere; ‘Her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkıyor mu?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi vurma davranışının sınıf öğretmeninin olmadığı teneffüste ve öğlen arasında olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen de öfke patlaması sonuçta vurma davranışının gözlenmediğini ifade etmiştir. Eğer sınıfta öğretmenin dikkati başka bir yönde ise öğrencilerin öfkelenmelerinde vurma davranışını sergilediklerini belirtmiştir. Öğrencinin bazen kendini kontrol edebildiğini ve her öfke patlaması sonucunda vurma davranışını sergilemediğini, bazı zamanlarda ise öfke patlaması sonunda öğrencilerin içine kapandığını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin öfke patlaması sonucu vurma davranışının ortaya çıkışına ilişkin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Öğretmenleri varken oran düşüyor ama teneffüslerde ve öğle aralarında daha çok’ (Öğretmen 1).

‘Hayır her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkmıyor’ ( Öğretmen 2).

‘Öğretmenleri varken oran düşüyor ama teneffüslerde ve öğle aralarında daha çok. Bir de eğer sınıfta benim dikkatim başka bir yönde ise öğrenciler her öfkelenince vurma davranışı sergiliyorlar. Öğrenci bazen kendini kontrol edebiliyor ve her öfke patlaması sonucunda vurma davranışını sergilemiyor. Bazı zamanlarda da öfke patlaması sonunda vurma yerine öğrencilerin içine kapandığı dönemler oluyor’(Öğretmen 3).

Öğretmenlere; ‘Vurma davranışını nereden öğrendiğine dair bir bilginiz var mı?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler öğrencilerin vurma davranışını genellikle arkadaşlarından öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan veli öğretmen görüşmelerinde ailelerin çocuklarını bazen fiziksel şiddetle cezalandırdıklarını söylediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda özellikle erkek öğrencilerin birbirleriyle şakalaşmak mahiyetinde bile fiziksel şiddet kullandıklarını

ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin, öğrencilerin vurma davranışını nerden öğrendiğine ilişkin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Arkadaşlarından ve aileden öğrendiğini düşünüyorum. Özellikle arkadaşlarından çünkü bazen çok acımasızca vuruyorlar birbirlerine (Öğretmen 1).

‘Arkadaşlarından ve aileden. Bazen aileler fiziksel şiddete başvurduklarını söylüyorlar (Öğretmen 2).

‘Arkadaşlarından. Yapılan veli öğretmen görüşmelerinde ailelerle yapılan sohbetlerde çocuklarına bazen fiziksel şiddetle cezalandırdıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda özellikle erkek öğrencilerin birbirleriyle şakalaşmak mahiyetinde bile fiziksel şiddet kullandıklarını görüyoruz (Öğretmen 3).

#### **4.2.1.2.Öğretmenlerin Uygulama Sonrası Görüşleri**

Öğrencilerin sınıf ortamına uygun olmayan davranışlarını belirlemek amacıyla araştırmanın yapılacağı sınıflardaki sınıf öğretmenlerinin gördükleri problem davranışlarının müdahale konusunda sonuçları öğrenmek amacıyla müdahale öncesi öğretmenlere yöneltilen sorular müdahale sonrasında da sorulmuştur.

Öğretmenlere; ‘Öğretmenin sınıf içerisinde gözlemlediği problem davranışın sıklığı nedir?’ sorusu yöneltilmiştir. Geçen haftalar sonucunda öğretmenler çocuklarda yapılan müdahale sürecinde çocuklardan olumlu sonuçlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin, öğrencilerin vurma davranışının sıklığına ilişkin görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

‘Öğrencimizde artık vurma davranışı yok gözde görülür bir değişim var. Bu durumdan çok memnunuz.’( Öğretmen 1)

‘Öğrencimizde problem davranış ortadan kalktı, öğrencilerin teneffüslerde ve öğle aralarında genelleme yapabiliyor artık vurma davranışı yok’ (Öğretmen 3).

‘Öğrencide problem davranış ortadan kalktı artık arkadaşlarına karşı daha kibar ve nazik’ (Öğretmen 2).

Öğretmenlere; ‘Öğretmenin sınıf içerisinde gözlemlediği problem davranışın önem (ciddiliği) derecesi nedir?’ sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler yemek

vakitlerinin yaklaşması ve arkadaşlarının kendileri ile dalga geçme davranışlarında müdahale sonrasında artık arkadaşlarına vurmadıklarını ve bu durumlarda öğretmene söyledikleri ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Yemek saati yaklaşırsa bile çocuklar vurma davranışı yok’( Öğretmen 1).

‘Çocuğumun aşırı kilosundan dolayı diyetisyene başladık diyetisyeni sevdiği şeyleri yasakladığı için gergin biraz sadece bu durumlarda öfke patlaması yaşıyor bunun sonucunda da vuruyor’(Öğretmen 2).

‘Nedenler aynı ama öğrenci vurmuyor’(Öğretmen 3).

Öğretmenlere; ‘Öğrencinizin vurma davranışını en çok hangi zamanlar ortaya çıkıyor? Sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin artık vurma davranışı göstermediklerini bir sorun olduğunda öğretmene söylediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Artık vurma davranışı sergilemiyor’( Öğretmen 1).

‘ Müdahale sonunda öğrenci vurma davranışını artık sergilemiyor’ (Öğretmen 2).

‘Öğrenci artık vurma davranışı gözlenmiyor’(Öğretmen 3).

Öğretmene; ‘Öğrencinizin her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkıyor mu?’ sorusu sorulmuştur. Öğretmenler çocukların artık vurmadığını belirtmişlerdir.

‘Öğrencide artık öfke patlaması gözlenmiyor’( Öğretmen 1).

‘Bazı dönemlerde hala öfke patlaması yaşıyorlar ama artık kendileri daha fazla dizginlenmeye çalışıyorlar özellikle pekiştirecin ne olduğunu bilirlerse bu süreç daha kolay atlatılıyor’(Öğretmen 2).

‘Öğrenci artık daha sabırlı çok sık öfke patlaması yaşamıyor öfke patlaması yaşadığı zamanlarda da öğretmene söylüyor ya da arkadaşlarıyla konuşma yoluna gidiyor’ (Öğretmen 3).

Öğretmenlere ‘Müdahale sonucu problem davranış ile ilgili öğrencilerin durumlarında olan değişiklikler nedir?’ sorusu sorulmuştur. Öğretmenler öğrencilerin müdahale sonucunda problem davranışları sergilemediği genel anlamda arkadaşlarıyla uyum içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Müdahale öğrencilerimizde olumlu sonuçlara yol açtı. Artık daha kibar ve arkadaşlarıyla daha uyumlu yaşıyorlar. Çocuklar arkadaşlarıyla konuşuyorlar artık’(Öğretmen 1).

‘İletişim kurmayı öğrendiler. Fiziksel şiddete başvurmuyorlar’ (Öğretmen 2).

‘Öğrenci de ciddi bir değişim oldu öğrenci artık vurmuyor. Sinirlendiği zaman öğretmene söylüyor daha fazla benimle ve arkadaşlarıyla iletişim kuruyor’(Öğretmen 3).

#### **4.2.1.3.Ailelerin Uygulama Öncesi Görüşleri**

Öğrencilerin vurma davranışına yönelik bilgi almak amacıyla deneklerin aileleri ile görüşme yapılmış ve evde gördükleri vurma problem davranışı hakkında bilgi almak amacıyla sorular yöneltilmiştir Aşağıda vurma davranışına yönelik ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Ailelere; ‘Çocuğunuzun vurma davranışı en çok hangi zamanlar ortaya çıkıyor?’ sorusu sorulmuştur. Aileler genellikle çocuklarının sofrada yemek hazırlanırken, yemeği kısıtlayınca ve dalga geçildiği zaman vurma davranışını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Aileler özellikle misafirlğe gittikleri zamanlar da bu durumdan daha fazla sıkıntı yaşadıklarını çok utandıklarını belirtmişlerdir. Bir de alışveriş merkezlerinde bu sıkıntı ile karşı karşıya geldiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Sofra zamanında yemek hazırlanırken, yemeği kısıtlayınca ve dalga geçildiği zaman’ (Aile1).

‘Ağız dalaşı var genelde evde vurma davranışı yok vuracağı kimse yok çünkü’(Aile 2).

‘Yemeği kısıtlayınca ve dalga geçildiği zaman vuruyor. Misafirlğe gittiğimiz zamanlar da bu durumdan fazlasıyla sıkıntı yaşıyoruz çok utanıyoruz. Bir de alışveriş merkezlerinde bu sıkıntı ile karşı karşıya geliyoruz’( Aile3).

Ailelere; ‘Çocuğunuzun vurma davranışını tetikleyen davranışlar nelerdir?’ sorusu sorulmuştur. Aileler kardeşler arasında bile en ufak kiloları ile dalga geçildiği zaman çocuklarının birbirleriyle kavga ettikleri ve birbirlerine fiziksel zarar verdiklerini böyle zamanlarda kendilerinin dışlandıklarını hissettiklerini ve daha hırçın olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Açlık ve dışlanma olduğu zamanlar vurma davranışı ortaya çıkıyor’ (Aile 1).

‘Küfür, dışlanma kilosu ile dalga geçilmesi vurma davranışını tetikliyor’ ( Aile 2).

‘Acıkması ve dalga geçilmesi sinir yapıyor çocuğumda. Kardeşler arasında bile en ufak kiloları ile dalga geçildiği zaman çocuklarım birbirleriyle kavga ediyorlar ve birbirlerine fiziksel zarar veriyorlar böyle zamanlarda kendilerinin dışlandıklarını hissettiklerini ve daha hırçın olduklarını belirtmişlerdir (Aile 3.

Ailelerle; ‘Çocuğunuzun her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkıyor mu?’ sorusu sorulmuştur. İkinci aile çocuğunun babasının yanında öfke patlaması yaşasa bile vurma davranışı göstermediğini çocuğunun babadan çekindiğini ifade etmiştir. Diğer aileler öfke patlaması sonucunda çocuklarının vurma davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Hemen hemen her öfkelendiğinde vuruyor. Maalesef okulda da bu davranışı sürdürdüğü için öğretmeninden bu konuda çok fazla şikâyet almaktayız (Aile 1).

‘Evde kimseye vurmuyor. Çocuğunun babasının yanında öfke patlaması yaşasa bile vurma davranışı göstermiyor çünkü babadan çekiniyor’ (Aile 2).

‘Evet çok sık yaşıyoruz’(Aile 3).

Ailelere; ‘Vurma davranışı gösterdiği zaman sizin tepkiniz ne oluyor?’ sorusu sorulmuştur. Bazen sözlü uyardıklarını bazen de terlikle vurduklarını, dışarı çıkmama

cezası ve ya oyun oynamama cezası verdiklerini ifade etmişlerdir. İkinci deneğin annesi çocuklarının kendilerini çok yordüğünü bazen sabredemeyip çocuklarına terlikle vurduğunu daha sonra pişman olduğunu ifade etmiştir. Fiziksel şiddet uyguladıklarında ya da oyun oynamama dışarı çıkmama cezası verdiklerinde çocuklarının bir süre problem davranış sergilemediklerini ama belirli bir süre problem davranışın tekrar ettiği ifade edilmiştir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Bazen güzelce konuşuyorum bazen de kızıyorum’(Aile 1).

‘Annesi olarak benden korkar. Terlikle vuruyorum bende. Bazen sözlü uyarıyorum bazen de terlikle vuruyorum, dışarı çıkmama cezası ve ya oyun oynamama cezası veriyorum. Çocuklar beni çok yoruyor bazen sabredemeyip çocuklarıma terlikle vuruyor daha sonra da pişman oluyorum. Ama ceza verdiğimde çocuklarım bir süre problem davranış sergilemiyor belirli bir süre problem davranışın tekrar ediyor’ (Aile 2).

‘Kızıyorum bazen şiddet de oluyor’ (Aile 3).

Ailelere; ‘Çocuğunuzun vurma davranışını nereden öğrendiğine dair bir bilginiz var mı?’ sorusu sorulmuştur. Aileler kendilerden ve arkadaşlarından öğrendiklerini ifade etmişlerdir. İkinci deneğin ailesi vurma davranışını başta kendilerinden daha sonra arkadaşlarından öğrendiğini kendilerinin yer yer fiziksel şiddet uyguladıklarını ara ara da okuldaki öğretmenden çocuklarının arkadaşlarıyla kavga ettiğini ya da arkadaşına vurduğunu duyduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Arkadaşlarından diye düşünüyorum çünkü babası vurmaz’(Aile1).

‘Dede baba abi. Başta bizden daha sonra arkadaşlarından öğreniyor. Yer yer fiziksel şiddet uyguluyorum ara ara da okuldaki öğretmenden arkadaşlarıyla kavga ettiği ya da arkadaşına vurduğunu duyuyorum’(Aile2).

‘Arkadaşlarından bazen de bizden’(Aile3).

#### 4.2.1.4.Ailelerin Uygulama Sonrası Görüşleri

Çocukların ev ortamında uygun olmayan davranışlarını belirlemek amacıyla ailelerin ev hayatlarında gördükleri problem davranışlarını öğrenmek için müdahale öncesi ailelere yöneltilen sorular müdahale sonrasında da sorulmuştur.

Ailelere; ‘Çocuğunuzun vurma davranışı en çok hangi zamanlar ortaya çıkıyor?’ sorusu sorulmuştur. Müdahale sürecinde geçen haftalar sonucunda aileler çocuklarda davranışsal olarak olumlu sonuçlarını gördüklerini ifade etmişlerdir. Yemek hazırlanırken artık daha sakin daha kibar davrandıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Çocuğumda davranışsal olarak olumlu sonuçlar gördük. Yemek hazırlanırken artık daha sakin daha kibar davranıyor’(Aile 1).

‘Çocuğumda problem davranış ortadan kalktı artık arkadaşlarına karşı daha kibar ve nazik’(Aile 2).

‘ Çok şükür artık çocuğum vurmuyor’(Aile 3).

Ailelere; ‘Çocuğunuzun vurma davranışını tetikleyen davranışlar nelerdir?’ sorusu yöneltilmiştir. Aileler çocuklarının aç olduklarında ya da kendileriyle dalga geçtikleri zamanlarda bile bunu kibar bir dille söylediklerini bunun için öfke patlaması yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Açlık en büyük sorundu ama artık daha sabırlı daha sakin’(Aile 1).

‘Nedenler aynı ama sonuç değişti’(Aile 3).

Ailelere; ‘Çocuğunuzun her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkıyor mu?’ sorusu yöneltilmiştir İkinci aile çocuğun aşırı kilosundan dolayı diyetisyene başladıklarını diyetisyenin sevdiği şeyleri yasaklaması sonucunda çocuklarının gergin olduğunu sadece bu durumlarda öfke patlaması yaşadığını bunun sonucunda da vurma davranışını sergilediğini belirtmişlerdir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir.

‘Hayır, artık vurmuyor’ (Aile 1).

‘Çocuğumun aşırı kilosundan dolayı diyetisyene başladık diyetisyenin sevdiği şeyleri yasakladığı için gergin biraz sadece bu durumlarda öfke patlaması yaşıyor bunun sonucunda da vuruyor. (Aile 2).

‘Çok nadir vuruyor ’ (Aile 3).

Ailelere; ‘Vurma davranışı gösterdiği zaman sizin tepkiniz ne oluyor?’ sorusu yöneltilmiştir. Bazen sözlü uyardıklarını bazen de terlikle vurduklarını ya da dışarı çıkmama cezası oyun oynamama cezası verdiklerini ifade etmişlerdir. İkinci deneğin annesi çocuklarının kendilerini çok yorduğunu bazen sabredemeyip çocuklarına terlikle vurduğunu daha sonra pişman olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda ailelerin görüşlerine ilişkin kesitlere yer verilmiştir

‘Sözlü uyarıyoruz. (Aile 1).

‘Çocuğuma vurmaktan ziyade daha çok sözlü uyarı ya da onun sevebileceği şeyleri pekiştireç olarak vereceğimi söylüyorum daha etkili olduğunu gördüm’ (Aile 2).

‘Sözlü uyarıyoruz. Çok nadir de olsa vuruyoruz’ (Aile 3).

Ailelere müdahale sonucu problem davranış ile ilgili çocuklarının durumlarında olan değişiklikler soru çocukların müdahale sonucunda problem davranışları daha az sergilediği aile bireyleriyle daha kibar konuştukları ve uyum içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Aileler ev içerisinde çocuklarının söz dinlediğini özellikle yemek hazırlama esnasında daha sabırlı olduklarını belirtmişlerdir.

‘Çocuğumun problem davranışlarında ciddi bir düzelme oldu daha sakin daha kibar davranıyor’( Aile1)

‘ Oğlum diyetisyene gittiği günler dışında daha kibar en azından vurmuyor kimseye diyetisyene gittiği günler çok gergin oluyor sadece’ (Aile 2)

‘Hepimize karşı daha kibar ve uyum içerisinde özellikle yemek hazırlama esnasında daha sabırlı hatta yardım bile ediyor’(Aile 3)

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmanın amacı, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin öğrencilerin problem davranışları üzerinde etkisini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak yapılan tartışma alt problemlerine göre sunulmuştur. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin çözümüne yönelik elde edilen bulgular, literatürde yapılan çalışmaların sonuçları dikkate alınarak tartışılmıştır. Çalışmanın 1. alt problemi için ‘Vurma davranışının azaltılmasında diğer davranışların ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin etkisi nedir?’ sorusuna cevap alınarak elde edilen bulgular literatür ile tartışılmıştır. Çalışmanın 2.alt problemi olan ‘Öğrencilerin sınıf ortamında var olan problem davranışına yönelik ayrımlı pekiştireç ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin uygulanmasıyla ilgili öğretmen ve ailelerin uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili görüşleri nelerdir?’ ile ilgili aile ve öğretmenlerin görüşlerinden edilen bulgular literatür ile tartışılmıştır.

#### 5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde sınıf ortamındaki vurma davranışıyla ilgili diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerin etkisi tartışılmıştır. Önce her bir deneğin problem davranışın azalmasıdaki etkisine, sonra tüm deneklerin sınıf ortamında problem davranışın azalmasına yönelik etkisi literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

Birinci deneğin araştırmanın birinci aşamasının başlama düzeyi evresinde problem davranışın verileri ile elde edilen grafikte vurma davranışının en yüksek değeri 4 ve en düşük değeri 2 olarak verilmiştir. İkinci deneğin araştırmanın birinci aşamasının başlama düzeyi evresinde problem davranışın verileri ile elde edilen grafikte vurma davranışının en yüksek değeri 4 ve en düşük değeri 3 olarak verilmiştir. Üçüncü deneğin araştırmanın birinci aşamasının başlama düzeyi evresinde problem davranışın verileri ile elde edilen grafikte vurma davranışının en yüksek değeri 3 ve en düşük değeri 2 olarak verilmiştir. Sınıf ortamında problem davranışların ayrımlı pekiştirildiği uygulama evresinde ise, birinci deneğin

davranışların verileri ile elde edilen grafikte vurma davranışının en yüksek değeri 4 en düşük değeri ise 0 düzeyindedir. İkinci deneğin davranışların verileri ile elde edilen grafikte vurma davranışının en yüksek değeri 4 en düşük değeri ise 0 düzeyindedir. Üçüncü deneğin davranışlarının verileri ile elde edilen grafikte vurma davranışının en yüksek değeri 3 en düşük değeri ise 0 düzeyindedir. Ayrıca sınıf ortamında problem davranışların ayrımlı pekiştirilmesinde vurma davranışı başlama düzeyinde en fazla 4 kez olurken uygulama evresinde davranış ortadan kalkmıştır. İzleme oturumlarında ise öğrenci vurma davranışını 0 düzeyde göstermiştir. Bu da sınıf ortamında var olan problem davranışa yönelik diğer davranışların ayrımlı pekiştirmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin kullanılmasının davranışın azalmasına yol açtığı izlenimini vermektedir. Zihinsel engelli öğrencilerde sınıf ortamında problem davranışların diğer davranışları ayrımlı pekiştirme işlem sürecine son verildikten üç hafta sonra izleme oturumunda problem davranışın yeniden başlamadığı onun yerine öğretilen davranışın devam ettiği görülmektedir. Öğrencilerin problem davranışlarına müdahale edilirken etkili pekiştireç kullanmak ve sözlü iletişim kurmak çok önemlidir. Doğru bir iletişim kurmak öğrencilerin hem problem davranışların azalmasında hem de kendilerine güvenme konusunda oldukça etkilidir. Literatür değerlendirildiğinde;

Öğrencilerin problem davranışları yerine gösterebilecekleri yeni davranışların öğretiminde, sistematik öğretim stratejileri(model, sözel pekiştireç kullanma sistemi) kullanılarak öğretilmelidir (Westing ve ark., 2015). Bu uyarılar öğrencinin doğru davranışı kazanmasında yardımcı olmada kullanılan ek ipuçlarıdır. İpuçları jest ve mimikler, sözel, işitsel, görsel ya da fiziksel ipuçları içermektedir. Davranış öğretiminde bekleme süreli en az ipucu kullanımı ya da en yüksek düzeyde farklı ipucu stratejileri kullanılabilir. Öğrencinin doğru davranışı sergilemesi sonrasında da pekiştireçler verilir doğru davranış sayısı arttıkça pekiştireç silikleştirme süreci uygulanır (Carr ve ark., 1994)

McClure, Moss, McPeteres ve Kirkpatrick (1990) diğer olumlu davranışları pekiştirme işlem sürecinin Zihinsel engelli bir çocuğun problem davranışı azaltmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Sisson ve Dixon (1986); Friman ve Altman (1990) ayrımlı pekiştirtmesi işlem sürecinin kendine zarar verme davranışını azaltmada ve

bu davranışın uyuşmayan olarak seçilen davranışları arttırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Haring ve Kennedy (1990) ara verme ve diğer davranışları ayrımlı pekiştirme işlem süreçlerinin ileri derecede Zihinsel engelli çocukların problem davranışlarını azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Miner (1991) uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem süreçlerinin Zihinsel engelli bir çocuğun problem davranışını azaltmadaki etkililiği üzerine yaptığı araştırma sonucunda, ayrımlı pekiştirecin problem davranışın azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tavis (1996); Birkan (1997) yaptıkları araştırmada, sınıf ortamındaki problem davranışların azaltılmasında ve uygun olan davranışların artırılmasında, ayrımlı pekiştireç işlem sürecinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ökek (2002) araştırmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecinin sınıf ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve bu davranışların uyuşmayanlarının artırılmasında etkili olduğu belirtmiştir. Ayrıca pekiştirme tarifelerinin seyredilmesinin, yeni kazanılan davranışların sürekliliğinin sağlanmasına yol açabileceğini ifade etmiştir. Araştırmamızın sonuçları ile alanda yapılan çalışmalar birbirini destekler niteliktedir.

Bizim çalışmamıza benzer bir çalışma da (Lalli, Casev ve Kates(1995) tarafından yapılmış olup yaşları 10 ile 13 olan problem davranış yerine kullanabilecekleri iletişim öğretilmiştir. Araştırma sonunda çocukların hem problem davranışı tamamen uygun hale gelmiş ve başka etkinliklere katılma durumları artmıştır.

## **5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Bu bölümde öğrencilerin problem davranışına yönelik uygulanan ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin uygulanmasıyla ilgili ailelerin ev ortamında, öğretmenlerin ise sınıf ortamında uygulama öncesi ve uygulama sonrası görüşlerine ilişkin bulgular literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

### **5.2.1.Öğretmenlerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşlerine İlişkin Tartışma**

Öğretmenler uygulama öncesi sınıf içinde gözlemlediği vurma davranışının sıklığının en fazla 7 olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca vurma davranışının

yoğunlukta sınıf ortamında gerçekleştiğini ancak teneffüslerde ve öğle aralarında da vurma davranışını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında öğretmenler sınıf içerisinde gözlemlediği problem davranışın sıklığı ile ilgili olarak geçen haftalar sonucunda öğrencilere yönelik yapılan müdahale sürecinde öğrencilerden olumlu sonuçlar aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler uygulama öncesi sınıftaki vurma problem davranışın önem derecesi ile ilgili olarak müdahale yapılmadan önceki dönemlerde öğrencilerin arkadaşlarını merdivenden iterek yere düşürme, vücudun çeşitli yerlerine darp etme gibi ciddi derecede fiziksel zarar vermeye kadar ileri gidilebildiklerini bundan dolayı öğretmenlerden ve darp edilen öğrencilerin ailelerinden çok fazla şikâyet aldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında Öğretmenler sınıf içerisinde gözlemlediği vurma problem davranışın önem (ciddiliği) derecesi ile ilgili olarak artık yemek vakitleri yaklaşırsa bile ya da arkadaşları kendileri ile dalga geçseler bile arkadaşlarına vurmadıklarını ve bu durumlarda öğretmene söylediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler uygulama öncesi sınıftaki problem davranışın nedenleri hakkında ne düşündükleri ile ilgili olarak genellikle açlık, kendileri ile dalga geçilmesi, öfke kontrollerinin olmaması problemleri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ders esnasında yemek saatlerine yakın zamanlarda öğrencilerde bir huzursuzluk sezdiklerini bu huzursuz durumdan dolayı öfkelenmeye başladıklarını ve bu öfke durumunda arkadaşlarından gelecek en ufak espiye ya da kendileriyle dalga geçilmesine tahammül edemediklerini belirtmişlerdir. Uygulama sonrası öğretmenler yemek vakitlerinin yaklaşması ve arkadaşlarının kendileri ile dalga geçme davranışlarında artık arkadaşlarına vurmadıklarını ve bu durumlarda öğretmene söyledikleri ifade etmişlerdir.

Öğretmenler uygulama öncesi vurma davranışının ortaya çıkış zamanı ile ilgili olarak genellikle sınıf kontrolünün başka öğretmende olduğu branş derslerinde ve öğle yemeğine yakın zamanlar olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden gelen cevaplarda okulun lise düzeyinde bir iş okulu olduğu akademik dersler dışında branş derslerinde başka öğretmenlerin derse girdiği ve bu durumlarda sınıf kontrolünü sağlamakta güçlük yaşadıkları öğrencilerin de bu durumdan dolayı daha fazla

problem davranış sergilediğini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrası öğrencilerin artık vurma davranışı göstermediklerini bir sorun olduğunda öğretmene söylediklerini ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesi her öfke patlaması sonucu vurma davranışının ortaya çıkmasıyla ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi, vurma davranışının sınıf öğretmeninin olmadığı teneffüste ve öğlen arasında olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen de öfke patlaması sonucunda vurma davranışının gözlenmediğini ifade etmiştir. Eğer sınıfta öğretmenin dikkati başka bir yönde ise öğrenciler her öfkelenince vurma davranışı sergilediklerini belirtmiştir. Öğrencinin bazen kendini kontrol edebildiğini ve her öfke patlaması sonucunda vurma davranışını sergilemediği cevabı alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre bazı zamanlarda öfke patlaması sonunda öğrencilerin içine kapandığı dönemlerde olduğu öğrenilmiştir. Uygulama sonrası öğretmenler öğrencinin her öfke patlaması sonucu vurma davranışıyla ilgili olarak öğrencilerin artık vurmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler uygulama öncesi öğrencinin vurma davranışını nerden öğrendiğine dair bir bilgileriyle ilgili olarak vurma davranışını genellikle arkadaşlarından öğrendiklerini olarak ifade etmiştir. Öğretmenler yapılan veli öğretmen görüşmelerinde ailelerle yapılan sohbetlerde çocukları bazen fiziksel şiddetle cezalandırdıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle erkek öğrencilerin birbirleriyle şakalaşmak mahiyetinde bile fiziksel şiddet kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin müdahale öncesiyle ilgili olarak; öğretmenler, öğrencilerdeki vurma davranışının yoğun olduğunu, davranışın genellikle sınıf ortamında gerçekleştiğini ve öğrencilerin arkadaşlarına ciddi derece fiziksel zarar vermeye kadar gidebildiklerini, vurma davranışının ortaya çıkış nedeniyle ilgili ise açlık, kendileri ile dalga geçilmesi, öfke kontrollerinin olmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca vurma davranışının branş derslerinde ve öğle yemeğine yakın zamanlarda gerçekleştiğini, öğrencilerin vurma davranışını genellikle arkadaşlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin müdahale sonrasıyla ilgili olarak; öğretmenler, problem davranışın sıklığının azaldığını, öğrencilerde olumlu sonuçlar gördüklerini, yemek

vakitlerinin yaklaşması ya da arkadaşlarının kendileri ile dalga geçmelerinin öğrencilerin vurma davranışı göstermelerinde artık etkili olmadığını, bu durumlarda öğretmene söylediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin her öfke patlaması sonucunda artık vurmadığını ifade etmişlerdir.

Literatürde yer alan problem davranışların görmezden gelinerek olumlu davranışları ödüllendirmenin etkililiği ilgili sonuçlarla,araştırmamızın bulguları örtüşmektedir. Ayrıca bir araştırmada yer alan sonuca göre öğrencilerin problem davranışların yerine sözlü iletişim kurmayı (yardım isteme vb) öğrenmesi ile problem davranışların azalmasıyla ilgili araştırma bulgusuylaaraştırmamız örtüşmektedir.Sözlü iletişimin özellikle ergenlik döneminde ki öğrencilerde önemli bir yeri vardır. Sözlü iletişim ile öğrenciler kendilerini daha değerli hissediyorlar. Bu yüzden araştırmamızda ipucunun giderek azaltılması yöntemini kullanarak öğrencilerle müdahale sırasında sözlü iletişim kullanılmıştır. Carr ve Durand (1985) iletişimsel eğitim yoluyla problem davranışların azaltılmasıyla ilgili yaptıkları araştırmada, problem davranışların sözsüz bir iletişim aracı olduğunu belirtmişlerdir.Çocuklardaki saldırganlık, öfke nöbetleri ve kendi kendine yaralanma gibi ciddi problem davranışlarda çocuğa sözlü yardım istemesi gibisoyal olarak uygun davranışlar öğretilerek, problem davranışların sözlü iletişimsel eylemlerle değiştirilerek azaltıldığı ifade edilmiştir.Vuran (1994) ödüllerin artırılıp, eleştiri yorumlarının azaltılmasının sınıf kontrolüne etkililiğine yönelik yaptığı araştırmada, ilk başlama düzeyi verileriyle ilgili davranış değiştirme tekniklerinin uygulama sürecinde öğretmenlerin ödüllendirmelerinde belirgin bir artış eleştiri yorumlarında ise belirgin bir azalma olduğu ifade edilmiştir. Gunter ve jack (1994) sınıf içi olumlu etkileşimin öğretmenler ile öğrenciler arasında var olduğu belirtilen rahatsız edici, saldırgan, problem söz ve davranış içeren etkileşimlerine öğretmenin ödüllerinin artırılmasının etkisine yönelik araştırmasında, öğretmen ödüllendirmelerinin arttığı ve öğretmen ödüllendirmelerin artmasıyla öğrencilerin problem davranışlarının ve sınıf içi problem etkileşimlerin azaldığını belirtmiştir.Birkan (1997) Zihinsel engelli çocuklarda sınıf ortamına uygun olmayan davranışların uyuşmayan davranışlarının ayrımlı pekiştirilmesiyle sınıf ortamına uygun olmayan davranışları azaltma

üzerindeki etkisini araştırmış. Zihinsel engelli öğrencilerin sınıf ortamına uygun olmayan davranışlarının uyuşmayan davranışlarını ayrımlı pekiştirme işlem sürecine son verilerek olağan koşullardaki sınıf ortamına geri dönüldüğünde uygun olmayan davranışlar yeniden artmıştır. Bu da sınıf ortamına uygun olmayan davranışların ayrımlı pekiştirme işlem sürecinin sınıf ortamına uygun olmayan davranışları azaltmada etkili olduğunu belirtmiştir. Keane ve Calkins (2004) davranış problemi olan çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak akranlarıyla olan ilişkilerini incelemiş ve erkek çocukların düşmanca tavırlara daha sık başvurduğunu belirtmişlerdir. Moss ve arkadaşları (2006) çocukların davranış problemlerini karşılaştırdıklarında erkeklerin kızlara oranla daha fazla davranış problemi gösterdiklerini ifade etmiştir. Bolattekin (2015) çocuklarda gözlemlenen davranış problemlerinde, akran sorunlarında ve total güçlüklerde cinsiyete göre anlamlı farklılaşma olduğu, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla davranış problemi gösterdiği, sosyal davranışlarda kızlar erkeklerden daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

### **5.2.2. Ailelerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Görüşlerine Yönelik Tartışma**

Aileler uygulama öncesi çocuğunun vurma davranışı en çok hangi zamanlarda ortaya çıktığı ile ilgili olarak genellikle çocuklarının sofrada yemek hazırlanırken, yemeği kısıtlayınca ve dalga geçildiği zaman vurma davranışını sergilediklerini ifade etmişlerdir. Aileler özellikle misafirliğe gittikleri zamanlar da bu durumdan daha fazla sıkıntı yaşadıklarını çok utandıklarını belirtmişlerdir. Bir de alışveriş merkezlerinde bu sıkıntı ile karşı karşıya geldiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrası aileler çocuğunun vurma davranışı en çok hangi zaman ortaya çıktığı ile ilgili olarak geçen haftalar sonucunda aileler çocuklarda olumlu sonuçlar olduğunu ifade etmişlerdir. Yemek hazırlanırken artık daha sakin daha kibar davrandıklarını belirtmişlerdir.

Aileler uygulama öncesi çocuğunun vurma davranışını tetikleyen davranışlar neler olduğu ile ilgili olarak kardeşler arasında bile en ufak kiloları ile dalga geçildiği zaman çocuklarının birbirlerine kavga ettikleri ve birbirlerine fiziksel zarar verdiklerini böyle zamanlarda kendilerinin dışlandıklarını hissettiklerini ve daha hırçın olduklarını belirtmişlerdir. Aileler uygulama sonrası vurma davranışını

tetikleyen davranışlar neler olduğu ile ilgili olarak çocuklarının aç olduklarında ya da kendileriyle dalga geçtikleri zamanlarda bile bunu kibar bir dille söylediklerini bunun için öfke patlaması yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Aileler uygulama öncesi çocuğunun her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkışıyla ilgili ikinci aile çocuğunun babasının yanında öfke patlaması yaşasa bile vurma davranışı göstermediğini çocuğunun babadan çekindiğini ifade etmiştir. Uygulama sonrası aileler çocuğunun her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkışıyla ilgili çocuğun aşırı kilosundan dolayı diyetisyene başladıklarını diyetisyenin sevdiği şeyleri yasaklaması sonucunda çocuklarının gergin olduğunu sadece bu durumlarda öfke patlaması yaşadığını bunun sonucunda da vurma davranışını sergilediği ifade etmiştir. Diğer aileler öfke patlaması sonucu vurma davranışı göstermediklerini belirtmişlerdir.

Aileler uygulama öncesi çocuğun vurma davranışını nereden öğrendiğine dair bir bilgisiyle ilgili olarak kendilerden ve arkadaşlarından öğrendiklerini ifade etmişlerdir. İkinci deneğin ailesi vurma davranışını başta kendilerinden daha sonra arkadaşlarından öğrendiğini kendilerinin yer yer fiziksel şiddet uyguladıklarını ara ara da okuldaki öğretmenden arkadaşlarıyla kavga ettiği ya da arkadaşına vurduğunu duyduğunu belirtmiştir.

Ailelere müdahale sonucu problem davranış ile ilgili çocuklarının durumlarında olan değişiklikler soru çocukların müdahale sonucunda problem davranışları daha az sergilediği aile bireyleriyle daha kibar konuştukları ve uyum içinde olduğunu ifade etmişlerdir. Aileler ev içerisinde çocuklarının söz dinlediğini özellikle yemek hazırlama esnasında daha sabırlı olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada, ailelerle yapılan görüşmelerin müdahale öncesiyle ilgili olarak, aileler, genellikle çocukların sofrada yemek hazırlanırken, yemeği kısıtlayınca, dalga geçildiği zaman vurma davranışını sergilediklerini, kardeşler arasında kiloları ile dalga geçildiği zaman vurma davranışının tetiklendiğini ve çocuklarının birbirlerine kavga ettiklerini, birbirlerine fiziksel zarar verdiklerini ifade etmişlerdir. Her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıktığı görülmüştür.

Ayrıca aileler, çocuğun vurma davranışını kendilerden, arkadaşlarından öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada ailelerle yapılan görüşmelerin müdahale sonrasıyla ilgili olarak, geçen haftalar sonucunda aileler çocuklarda olumlu sonuçlar olduğunu, çocuklarının yemek hazırlanırken artık daha sakin daha kibar davrandıklarını, aç olduklarında ya da kendileriyle dalga geçildikleri zamanlarda bile bunu kibar bir dille söylediklerini bunun için öfke patlaması yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Aileler müdahale sonucu problem davranış ile ilgili çocukların problem davranışları daha az sergilediğini, aile bireyleriyle daha kibar konuştuklarını ve uyum içinde olduğunu ifade etmişlerdir.

Literatürde yer alan anne baba tutumlarının öğrencinin problem davranışlarını etkilediği, öğrencilerin problem davranışlarını aile içerisindeki bireylerin artılabileceği ve öğrencilerin ev içerisinde problem davranışların görmezden gelinerek uygun davranışların pekiştirilmesiyle problem davranışların azaldığını gösteren sonuçlarla araştırmamızın bulguları örtüşmektedir. Maccoby ve Martin (1983) çocuğun yetiştirilme sürecinde ortaya konan duygu ve davranışların tamamı, anne baba tutumları olarak nitelendirmiştir. Bu tutumlar çocuğun gelişim sürecini etkilemektedir. Alberto ve Troutman, (1986); Özyürek, (1998) ailelerle yapılan görüşmeler, doğal gözlemler ve yapılan araştırmalar sonucunda anne ve babaların çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltmak için sıkça cezaya başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bu ceza uygulamalarının pek çok yan etkisi bulunduğunu, çocukların uygun olmayan davranışlarını ceza vermek yerine bu davranışlarla aynı anda yapılamayacak uyumsuz davranışları pekiştirmenin, çocuklarda uygun olmayan davranışları azaltacağı ifade edilmiştir. Hatunoğlu (1994) anne baba tutumlarıyla çocuklardaki sorunları incelemiş ve baskıcı tutum gösteren anne ve babaların çocuklarında sorunlar olduğu ifade etmiştir. Gültekin (1999) araştırmasında aile eğitim programının uygulanması sonucunda, ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarının uyumsuz davranışlarını ayrımlı pekiştirmesinin, çocuklarının uygun olmayan davranışlarının azalmasına yol açıp açmadığını araştırmışlardır. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının uygun olmayan davranışlarının uyumsuz davranışlarını ayrımlı pekiştirmelerinin, çocuklarının uygun olmayan davranışının uyumsuz davranışlarının artmasına yol açıp açmadığını

araştırmışlardır. Aile eğitim programının uygulanması sonucunda ebeveynlerin çocuklarına uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi işlem sürecini uygulamalarının, uygun olmayan farklı davranışların azaltılmasına ve uygun olan uyuşmayan davranışların artmasına yol açtığını ifade belirlemişlerdir. Petit ve Dodge (2002) annelerinin baskıcı tutumlarıyla çocukların sergilediği sorunlu davranışların ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Balat, Şimşek ve Akman (2008) anne, baba ve öğretmenlerin gözünden çocuklardaki davranış problemlerini değerlendirmiş ve yapılan araştırma sonucunda erkek çocuklarda kız çocuklarına oranla daha fazla davranış problemine rastlandığı ifade edilmiştir. Özbey ve Alisinanoğlu (2009) araştırmalarında kız çocuklarının erkek çocuklardan daha az davranış sorunları gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Dursun (2010) çocuktaki davranış problemleri adlı araştırmasında erkek çocuklarında kızlara oranla daha fazla saldırgan davranış gözlemlendiğini ifade etmiştir. Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) çalışmalarında çocukların davranış sorunlarını belirlemeye yönelik araştırmasında kardeş sayısının, anne ve babanın eğitim düzeylerinin davranış sorunları üzerinde anlamlı farklılaşma yaratmadığını belirtmişlerdir. (Adam, Gunnar ve Tanaka, 2004). Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff (2004); Sertbaş (2006) çalışmalarında anne baba tutumlarının çocuklarındaki davranış problemleri üzerine etki ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Tüm bu çalışmalardan farklı olarak Kaya (2003) anne baba tutumları ile çocuklardaki davranış problemleri arasında ilişki bulamamıştır.

Bir başka araştırma da (Wacker ve ark., 2011) anaokuluna devam eden Zihinsel yetersizliğe sahip sekiz öğrenciye saldırgan kendini yaralama ve yıkıcı davranışlar sergileme yeri en mola isteme becerisi öğretmişlerdir. Bu sekiz çocuğa müdahale programı evde uygulanmıştır. Öğrencilere problem davranışları yerine gösterebilecekleri alternatif davranış öğretilmiş ve doğru davranışlar pekiştirilmiştir. Çalışma sonucunda çocuklarda problem davranış azalırken ebeveynlerde bu müdahale programından oldukça fayda sağladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

### 5.3.Sonuçlar

Sonuç olarak;

1.Araştırmada Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemlerinin uygulanmasıyla, uygun olmayan davranışların başlama düzeyi evresindeki ders içi oluşum sayılarında azalma görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması işlem süreçlerinin sınıf ortamına uygun olmayan davranışları azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.Araştırmada Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıf ortamına uygun olmayan davranışlarının müdahale sürecinde uygulanan, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması işlem süreçlerine son verildikten sonra sınıf ortamında uygun olmayan davranışların yeniden ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin müdahale öncesiyle ilgili olarak; öğrencilerdeki vurma davranışının yoğun olduğu, davranışın genellikle sınıf ortamında gerçekleştiği ve arkadaşlarına ciddi derece fiziksel zarar vermeye kadar gidebildiği, vurma davranışının ortaya çıkış nedeniyle ilgili ise açlık, kendileri ile dalga geçilmesi, öfke kontrollerinin olmaması sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin müdahale öncesiyle ilgili olarak; vurma davranışının branş derslerinde ve öğle yemeğine yakın zamanlarda gerçekleştiği, öğrencilerin vurma davranışını genellikle arkadaşlarından öğrendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin müdahale sonrasıyla ilgili olarak; problem davranışın sıklığının azaldığı, öğrencilerde olumlu sonuçlar gördükleri, yemek vakitlerinin yaklaşması ya da arkadaşlarının kendileri ile dalga geçmelerinin öğrencilerin vurma davranışı göstermelerinde artık etkili olmadığı, bu durumlarda öğretmene söyledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**6.**Araştırmada, ailelerle yapılan görüşmelerin müdahale öncesiyle ilgili olarak; genellikle çocukların sofrada yemek hazırlanırken, yemeği kısıtlayınca, dalga geçildiği zaman vurma davranışını sergiledikleri, kardeşler arasında kiloları ile dalga geçildiği zaman vurma davranışının tetiklendiği ve çocukların birbirleriyle kavga ettikleri, birbirlerine fiziksel zarar verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**7.**Araştırmada, ailelerle yapılan görüşmelerin müdahale öncesiyle ilgili olarak; her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca aileler, ergenlik döneminin çocuğun vurma davranışı üzerinde etkisi olduğu ve bu dönemde problem davranışın arttığı, çocuğun vurma davranışını kendilerden, arkadaşlarından öğrendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**8.**Araştırmada ailelerle yapılan görüşmelerin müdahale sonrasıyla ilgili olarak; geçen haftalar sonucunda çocuklarda olumlu sonuçlar olduğu, yemek hazırlanırken çocukların artık daha sakin daha kibar davrandıkları, çocuklarının aç olduklarında ya da kendileriyle dalga geçildikleri zamanlarda bile bunu kibar bir dille söyledikleri bunun için öfke patlaması yaşamadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**9.**Araştırmada ailelerle yapılan görüşmelerin müdahale sonrasıyla ilgili olarak; müdahale sonucunda çocukların problem davranışları daha az sergilediği, aile bireyleriyle daha kibar konuştukları ve uyum içinde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

## BÖLÜM VI

### 6. ÖNERİLER

Bu bölümde ayrımlı pekiştirme ve ipucunun giderek azaltılması yöntemini kullanarak uygun olmayan davranışın azaltılmasıyla ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmaya yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

#### 6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1.Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği sınıflarda problem davranışın azaltılması için diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yöntemleri denenmelidir.

2.Mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencilerin sınıf ortamında problem davranışlarını azaltmak için ceza vermek yerine diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi, ipucunun giderek azaltılması yöntemleri kullanılabilir.

3. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar için okul öncesi kurumlarda, sınıf ortamına problem davranışları gözlenerek problem davranışları ve problem davranışların yerine geçecek uygun davranışların belirlenmesi, uygun davranışları artırmak için etkili pekiştireçler uygulanabilir.

#### 6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin farklı engel türlerindeki öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında denenebilir.

2. Problem davranışların azaltılmasında ayrımlı pekiştireç tarifeleri ayrı ayrı kullanılarak birbirleriyle karşılaştırılıp etkililikleri değerlendirilebilir.

3. Özel gereksinimli olan çocukların diğer problem davranışlarının müdahalesinde, ayrımlı pekiştirmenin bu davranışların azalmasına olan etkililiğine bakılabilir.

4. Zihinsel yetersizliğine sahip olan öğrencilerde diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin etkililiği ve farklı davranış değiştirme yöntemleri karşılaştırılabilir.



## KAYNAKÇA

Adam, E. K., Gunnar, M. R., & Tanaka, A. (2004). Adult attachment, parent emotion and observed parenting behavior, mediator and moderator models: *Child Development*, 75 (1), 110-122.

Alberto, P. ve Troutman, A.C. (1986). *Applied behavior analysis for teachers(second edition)*. NV: Mcmilian Publishing Company.

Allison, J., Wilder, D. A., Chong, I., Lugo, A., Pike, J., & Rudy, N. (2012). A comparison of differential reinforcement and noncontingent reinforcement to treat food selectivity in a child with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 613-617.

Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.

Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim: Özel eğitime giriş*. (Edt: Prof. Dr.A. Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 9-30

Atıcı, R. (2014). Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler, *The Journal of Academic Social Science Studies, Autumn (II )* 413-427

Akmanoğlu, N. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve artırılması: Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (Edt. Prof Dr. Elif Tekin-İftar). Ankara: Vize Basın Yayın, 181-233

Aydan, A. (2003). *Zihinsel engellilerde davranış değiştirme: Farklı gelişen çocuklar*.(Edt: Prof. Dr. A. Kulaksızoğlu). İstanbul: Epsilon Yayıncılık,172-189

Balay, R. (2002). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.

Balat, G. U., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmesi açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34) 263-275.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

Batu,S., İftar K., G.(2006). *Kaynaştırma (2.baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık

Birkan, B. (1997). *Sınıf ortamına uygun olmayan davranışların uyuşmayan davranışlarını ayrımlı pekiştirerek azaltma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Buckley, S. D. & Newchok, D. K. (2005). An evaluation of simultaneous presentation and differential rein for cement with response cost to reduce packing. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(3), 405-409.

Büyüktürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik.(13.baskı)* Ankara: Pegem Akademi Yayınları,

Boyraz, G. (2015). *Aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini edinmelerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Cooper, J. O., Heron, T. E. and Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis. (Second edition)*. England: Pearson

Çavyaktar, A. Diken İ. (2012). *Özel eğitim1; özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler*. Ankara: Vize Yayıncılık

Çavyaktar, A., Melekoğlu, M., Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve Zihinsel yetersizliği: dünyada ve Türkiye’de kavramların evrimi, *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 3132(30), 112- 122

Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimleri*, Ankara Üniversitesi, (Genişletilmiş 2.baskı). Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları

Downing, Hanreddy, Peckham-Hardin (2018). *Ağır yetersizliği olan öğrencilere iletişim becerilerinin öğretimi*. ( Edt: Doc. Dr. Macit Ayhan Melekoğlu) İstanbul: Nobel Yayınları

*DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. (2013). (Çev: Prof. Dr. Köroğlu E.). Ankara: HYB Yayıncılık

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*,3(2), 41-50

Eripek, S. (2012). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*, Ankara: Eğiten Kitap

Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği olan çocuklar: özel eğitime giriş*. (Edt: Prof. Dr. A. Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 151-171

Evşen, Y., S. (2007). *Meslek lisesi öğrencilerinin sınıf ve atölye ortamındaki problem davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Friman, Patrick C ve Karl Altman. (1990). Parent use of drr on high disruptive behavior: direct and collateral benefits. *Research in Developmental Disabilities*, 11(2), 249-255

Gay, L.R., Mills, G.E., ve Airasian, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications (8.Baskı)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson

Gunter, Philip.L., Jack, Susan L. (1994). Effects of challenging behaviors of students with ebd on teacher instructional behavior. Preventing school failure. *Spring*, (38), 35-40.

Gültekin, E. (1999). *Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ebeveynler tarafından uygulanan uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi (otistik çocuklar ve ebeveynleriyle eve dayalı aile eğitimi)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Güven, Y. (2003). *Özel Eğitime Giriş: Farklı Gelişen Çocuklar*. (Edt: Prof. Dr. A. Kulaksızoğlu). İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 57-80

Haring, T.G. ve C.H. Kennedy (1990). Contextual control of problem behavior in students with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(2), 235-243

Harvey, M. T., May, M. E., and Kennedy, C. H. (2004). Nonconcurrent multiple baseline designs and the evaluation of educational systems. *Journal of Behavioral Education*, 13 (4), 267-276.

Hatunoğlu, A. (1994). *Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum

İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi(25.baskı)*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 5 (2), 1-13

Kaya, İ. (2003). *Evlilik Uyumu ile Çocuklardaki Davranış Problemleri Arasındaki İlişkide Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Kayaalp, V.(2003). *Davranış problemleri ile başa çıkmada ve yeni davranışların kazanımında kullanılabilecek yöntemler: farklı gelişen çocuklar*. (Edt: Prof. Dr. A. Kulaksızoğlu) İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 342-357

Keane, S.P & Calkins, S.D.(2004). Predicting kindergarden peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4) 409-423.

Kerr, D.C. R., Lopez, N.L., Olson, S.L. & Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: the roles of moral regulation and child gender. *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-383.

Kırcaali-İftar, Gönül, Elif T. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği

Kimber ve Diğerleri (2005). *Models Of Classroom Management As Applied ToThe Secondary Classroom*, 36-39.

Maccoby, E.E. and Martin, J.A. (1983). *Socialization in the context of the family: parentchild interaction: of child psychology; socialization, personality and social development.*(Ed. P.H. Mussen). Handbook, 1-101. Newyork: Wiley.

McClure, J.T., R.. Moss. and J.W. Mcpeters (1990). Reduction of hand mouthing by a boy with profound mental redertation. *24(4)*, 219-222

Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T., Berthiaume, C.: (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and Psychopathology,(18)*, 425–444

Najdowski, A. C., Wallace, M. D., Doney, J. K., & Ghezzi, P. M. (2003). Parental assessment and treatment of food selectivity in natural settings. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36(3)*, 383-386.

Ökek D., D.(2002). *Sınıf ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi ve uygun davranışlara süreklilik kazandırma*, Yüksek Lisans Tezi,Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim (1.Baskı)*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6)*, 493-517

Özsoy,Y.,Özyürek, M., Eripek, S.(1997). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş(7.baskı)*, Ankara: Karatepe Yayınları

Özyürek, M. (1998). *Sınıfta davranış değiştirme uygulamalı davranış analizi-2*. Ankara: Karatepe Yayınları,

Özyürek, M. (2005). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları*. Ankara: Kök Yayıncılık

Özyürek, M. (2005). *Sınıfta davranış değiştirme: uygulamalı davranış analizi(3.baskı)*, Ankara: Kök Yayıncılık

Richards, S.B. ve Diğerleri (1999). *Single subject research*. San-Diego London: Singular Publishing Group, Inc.

Pettit, G.S. & Dodge, K.A. (2002). Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development* 73(4), 1220-1237

Sertbaş, N. (2006). *İlköğretim öğrencilerinde davranış problemleri ve yordayan değişkenler*, Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Sisson, L.A. ve M.J. Dixon. (1986). Improving mealtime behaviors of multihandicapped child using behavior therapy techniques. *Journal Of Visual Impairment And Blindness*, (80), 855-858

Sucuoğlu, B. (2013). *Zihinsel engelli bireylerin sınıflandırılması, özellikleri, eğitimi: Zihinsel engelliler ve eğitimleri*.(Edt.Prof.Dr. B.Sucuoğlu). Ankara: Kök Yayıncılık, 48-84

Sucuoğlu, B. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması: otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (Edt. Prof Dr. E. Tekin-İftar). Ankara:Vize Basın Yayın,181-233

Tavil, Z.Y., (1996). *Sınıf ortamına uygun olmayan davranışların azaltılmasında uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tekin, E. (1996). İşlevsel ve etkili bireyselleştirilmiş eğitim programları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 111-122.

Vuran, S. (1994).*Alt özel sınıflarda ödül kullanımının sınıf kontrolüne etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kültürel Etkinlikler-94, Basın ve Halkla İlişkiler Şube Müdürlüğü, 1(2), 217-221

Yassıkaya, Y., M. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda kendiliğinden sayıya odaklanmanın artırılmasında pekiştirme sürecinin etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yücesoy, Ş., Erbaş, D. (2002). İşlevi kaçma yoluyla problem pekiştirme olan problem davranışların yer aldığı araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2) 51-66

Valdimarsdottir, H., Halldorsdottir, L. Y., & Sigurdardottir, Z. G. (2010). Increasing the variety of foods consumed by a picky eater: Generalization of effects across care givers and settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(1), 101-105.

### **İnternet Kaynakları**

*Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.(2008). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf), Erişim Tarihi:28.09.2018

**EKLER**

Ek 1: Ailelere Yönelik Görüşme Formu

Ek 2: Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu

Ek 3: Olay Kaydı Veri Toplama Formu

Ek 4: Anektod Kayıt Formu

Ek 5: Pekiştireç Belirleme Formu

Ek 6: Sözel İpucu Geri Çekim Formu

## Ek 1: Ailelere Yönelik Görüşme Formu

### Görüşme Formu

Yer:

Görüşülen:

Tarih ve Saat:

Görüşen:

Değerli Katılımcı,

Öğrencilerle ilgili, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin problem davranış üzerindeki etkisine yönelik araştırma yapıyorum. Sizinle çocuğunuzun problem davranışı ile ilgili konuşmak istiyorum. Bu görüşme ile çocuğunuzun diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin, uygulama öncesi ve sonrasına yönelik görüşlerinizi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların ilerdeki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Eda ALICIOĞLUGİL

#### Görüşme Soruları :

1. Çocuğunuzun vurma davranışı en çok hangi zamanlar ortaya çıkıyor?
2. Çocuğunuzun vurma davranışını tetikleyen davranışlar nelerdir?
3. Çocuğunuzun her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkıyor mu?
4. Çocuğunuz vurma davranışını gösterdiği zamanlar sizin tepkiniz ne oluyor?
5. Çocuğunuzun vurma davranışını nereden öğrendiğine dair bir bilginiz var mı?

## Ek 2: Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu

### Görüşme Formu

Yer:

Görüşülen:

Tarih ve Saat:

Görüşen:

Değerli Katılımcı,

Öğrencilerle ilgili, diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin problem davranış üzerindeki etkisine yönelik araştırma yapıyorum. Sizinle öğrencinizin problem davranışı ile ilgili konuşmak istiyorum. Bu görüşme ile öğrencinizin diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi ve ipucunun giderek azaltılması yönteminin uygulama öncesi ve sonrasına yönelik görüşlerinizi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların ilerdeki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Eda ALICIOĞLUGİL

#### Görüşme Soruları :

1. Öğretmenin, sınıf içinde gözlemlediği problem davranışın sıklığı nedir?
2. Öğretmenin, sınıf içinde gözlemlediği problem davranışın önem derecesi(ciddiliği) nedir?
3. Öğretmen, sınıftaki problem davranışın nedenleri hakkında ne düşünmektedir?
4. Öğrencinizin vurma davranışı en çok hangi zamanlar ortaya çıkıyor?
5. Öğrencinizin her öfke patlaması sonucu vurma davranışı ortaya çıkıyor mu?
6. Öğrencinizin vurma davranışını nereden öğrendiğine dair bir bilginiz var mı?

### Ek 3: Olay Kaydı Veri Toplama Formu

#### Olay Kaydı Veri Toplama Formu

Gözleyen:

Süre

Hedef Davranış:

Gözlenen:

DERS		1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>Başlama Düzeyi Oturumları</b>	1.oturum						
	2.oturum						
	3.oturum						
	4.oturum						
	5.oturum						
	6.oturum						
	7.oturum						
	8.oturum						
	9.oturum						
	10.oturum						
	11.oturum						
	12.oturum						
	13.oturum						
	14.oturum						
	15.oturum						
	16.oturum						
	17.oturum						
	18.oturum						
<b>İzleme Oturumları</b>	19.oturum						
	20.oturum						
	21.oturum						

**Ek 4: Anektod Kayıt Formu****Anektod Kayıt Formu**

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

Sınıfı:

Başlama:

Gözlemci:

Bitiş:

Hedef Davranış:

Yer:

Süre	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası

### Ek 5: Pekiştireç Belirleme Formu

#### Pekiştireç Belirleme Formu

Öğrencinin		
Adı Soyadı:		
Yaşı:		
Diyabetik Bir Hastalığı Ya Da Uygulanan Herhangi Bir Diyet Var Mı?		Evet <input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/>
Sevdiği Yiyecekler	Sevdiği Oyunlar Veya Etkinlikler	Sevdiği Oyuncaklar
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

## Ek 6: Sözel İpucu Geri Çekim Formu

### Sözel İpucu Geri Çekim Formu

	<b>Yoğun İpucu</b>	<b>Seyrek İpucu</b>	<b>Daha Az İpucu</b>	<b>İpüksuz</b>
Sınıfta acıktığın zaman ne demen gerekiyor?	Acıktığın zaman ne yapıyoruz?	Ne yapıyoruz?	Fısıltıyla	İpucu verilmez.
Arkadaşların seninle dalga geçtiği zaman ne söylüyoruz?	Seninle dalga geçtikleri zaman ne söylüyoruz?	Ne söylüyoruz?	Fısıltıyla	İpucu verilmez.
Arkadaşlarına emir vermek yerine ne yapman gerekiyor?	Emir vermek yerine ne yapman gerekiyor?	Ne yapman gerekiyor?	Fısıltıyla	İpucu verilmez.

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Eda ALICIOĞLUGİL	İmza:	
Doğum Yeri:	KONYA		
Doğum Tarihi	13.01.1986		
Medeni durumu:	Evli		

### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Bosna Hersek İlköğretim Okulu		Konya/Selçuklu	1999
Lise	-Merkez İmam Hatip Lisesi -Selçuklu Kız Meslek Lisesi	-E.A -Çocuk Gelişimi	Konya/Karatay Konya/Selçuklu	2004 2007
Lisans	Bolu Üniversitesi	Zihinsel Engelliler Öğretmeni	Bolu	2007-2011
Yüksek Lisans				
Becerileri				
İlgi Alanları	Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar			
İş Deneyimi	2011-2019 M.E.B.			
Hakkında bilgi almak için önerebileceği şahıslar				
Tel	0544 292 96 45			
Adres	edaatalay191@gmail.com			

