

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

**HAFİF DÜZEYDE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GÜNLÜK YAŞAM
BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA AİLELERİN PEKİŞTİREÇ
KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ahsen ELA KIZILKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Hakan SARI

KONYA 2016



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	AHSEN ELA KIZILKAYA
Numarası	138306011147
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tezin Adı	"HAFIF DÜZEYDE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA AİLELERİN PEKİŞTİREĞ KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ."

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.

Öğrencinin imzası

(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahsen ELA KIZILKAYA
	Numarası	138306011147
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
Tezin Adı	HAFİF DÜZEYDE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA AİLELERİN PEKİŞTİREÇ KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “HAFİF DÜZEYDE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA AİLELERİN PEKİŞTİREÇ KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ” başlıklı bu çalışma 28/07/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr.	Erkan ERKİTİ - ÜYE	
Prof. Dr. Hakan SARI	Prof. Dr. Hakan SARI	

ÖNSÖZ

Bu çalışma ailelerin çocuklarına günlük yaşam becerileri kapsamında yer alan özbakım ve ev içi becerilerini öğretmede yeterli hale getirmeyi amaçlayan bir aile eğitimi programı geliştirme, uygulama ve etkililiğini sınaama gereksiniminin karşılanması için zihinsel engelli çocukların günlük yaşam becerilerini, özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerindeki ailelerin pekiştirme kullanımının etkisini belirlemek amaçlı yürütülmüştür.

Araştırmam sürecinde bana yardımcı olan ve her zaman yol gösteren, değerli düşünceleri ve engin tecrübeleriyle katkıda bulunan, akademik düşünme ve bakış açımı zenginleştiren saygıdeğer tez danışmanım, hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya çok teşekkür ederim.

Değerli jüri üyelerim Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ ve Yrd. Doç. Dr. Erkan EFİLTİ hocalarıma teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca benden destek ve fikirlerini esirgemeyen, ilgi ve eleştirileriyle bana farklı bakış açısı kazandıran Fatih KOÇAK'a teşekkür ederim.

Beni büyüten, sevgisi ve desteği ile her zaman yanımda olduğunu hissettiren, bugünlere gelmemde büyük pay sahibi olan, varlığıyla bana her zaman güç veren annem Aynur Nuran Yeni'ye,

Yaşamımı anlamlandıran, bana güç ve destek veren eşim Hasan KIZILKAYA'ya kızım Bernis Ela ve oğlum Uğur KIZILKAYA'ya,

Sevgi ve saygısı ile sürekli yanımda bulunan, canım kardeşim Aysun KIZILKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı	Ahsen ELA KIZILKAYA
Numarası	138306011147
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
Tezin Adı	HAFİF DÜZEYDE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARA GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA AİLELERİN PEKİŞTİREÇ KULLANIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Bu araştırmada hafif düzey zihin engeli olan çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanıp kullanmadıkları, hangi pekiştireç tür ve tarifelerini kullandıkları ve pekiştireç kullanımı etkili bulup bulmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile desenlenmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem katılımcıların deneyim ve paylaşımları aracılığı ile derinlemesine görüş ve zengin içerikli bilgi sağlamaktadır. Hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip kırk sekiz aile bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya koymak için dört sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmaya verileri görüşme formu aracılığı ile ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde İçerik Analizi Tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ailelerin günlük yaşam becerilerini öğretirken pekiştireç kullandıkları görülmüştür. Annelerin ve ablaların zihin engelli çocuğun eğitiminde daha etkin bir rol aldığı görülmüştür. Genel olarak ailelerin olumsuz pekiştireç tercih etmedikleri buna karşın bazı ailelerin değişen sebeplerle olumsuz

pekiştiren ve ceza kullandıkları ortaya çıkmıştır. Tüm pekiştiren türlerinin aileler tarafından kullanılmasına rağmen sadece sürekli, değişken oranlı ve değişken aralıklı pekiştiren tarifelerinin kullanıldığı görölmüştür. Tüm yaş gruplarında ailelerin pekiştiren kullandıkları, bu pekiştirenleri ise çocuğun durumu, ihtiyaçları ve kendi maddi ve manevi durumlarına göre belirledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarından biri ise, hiç eğitim almamış ve ilkokul mezunu katılımcıların pekiştiren kullanma konusunda gayreti ve pekiştiren kullanmayı oldukça faydalı bulduklarını ortaya koymalarıdır.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı	Ahsen ELA KIZILKAYA
Numarası	138306011147
Ana Bilim / Bilim Dalı	Özel Eğitim / Özel Eğitim
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Hakan SARI
Tezin İngilizce Adı	EVALUATION OF FAMILIES' OPINIONS on REINFORCEMENT USAGE for TEACHING DAILY LIFE SKILLS to CHILDREN with MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT

In this study, it was aimed to find out if families of children with mild intellectual disability use reinforcement in teaching daily living skills, what kind of reinforcements and reinforcement schedules they used and if they found it effective.

In this research semi-structured interview method was used, since this method provides in-depth views and very rich data coming from the participants' minds and experiences. The study group of this study consists of 48 families, who have children with mild intellectual disabilities. This study was based on qualitative research method. To put forward the families views on the reinforcement usage an interview form consists of four questions was prepared. Research data were obtained from interviews with families via the interview form. To analyze the data, content analysis technique was used.

According to the results of the study, consciously or unconsciously families use reinforcements in teaching daily living skills. Mother and sister of children with mild intellectual disabilities take a more active role in teaching daily living skills. In general, families do not prefer using negative reinforcement, but some use negative reinforcement and even punishment for different reasons. All types of reinforcements

appeared to be used by families, but only continuous, variable ratio and interval ratio reinforcement schedules have been found to be used. Reinforcement was used by the families at all age groups, and the families determine the reinforcement with regard to child's condition and needs and their material and spiritual conditions. One of the most striking results of the study was that families did not have education and elementary school graduates used reinforcements and found it quite useful.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR.....	vii
TABLolar	viii

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Giriş	1
1.1.1. Araştırma Konusu ve Önemi.....	1
1.1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	3
1.1.3. Sayıtlar	4
1.1.4. Sınırlılıklar	4
1.1.4. Tanımlar	4

BÖLÜM II: ALANYAZINI

2.1. Zihin Engellilik	6
2.2. Zihin Engelliliğin Yaygınlığı.....	9
2.3. Zihin Engelliliğin Nedenleri	10
2.4. Zihin Engelliliğin Sınıflandırılması	12
2.5. Hafif Düzey Zihin Engelliler	15
2.5.1. Hafif Düzey Zihin Engellilerin Özellikleri	15
2.5.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri.....	16
2.5.3. Psikomotor Gelişim Özellikleri.....	17
2.5.4. Dil ve Konuşma Gelişim Özellikleri.....	18
2.5.5. Sosyal ve Kişilik Gelişimi Özellikleri.....	18
2.6. Pekiştirme	19

2.6.1. Olumlu Pekiştirme	22
2.6.2. Olumsuz Pekiştirme	24
2.7. Pekiştirme Tarifeleri	25
2.8. Pekiştireç.....	28
2.8.1. Birincil Pekiştireçler.....	28
2.8.2. İkincil Pekiştireçler	29
2.8.2.1. Sosyal Pekiştireçler	30
2.8.2.2. Nesnel Pekiştireçler	31
2.8.2.3. Etkinlik Pekiştireçler	31
2.8.2.4. Sembol Pekiştireçler	32
2.9. Hafif Düzey Zihin Engelli Çocuklara Günlük Yaşam Becerileri Öğretimi.....	32
2.10. Hafif Düzey Zihin Engelli Çocuklara Günlük Yaşam Becerileri Öğretiminde Aile Davranışı Ve Pekiştireç Kullanımı	33
2.11. Hafif Düzey Zihin Engelli Çocuklara Günlük Yaşam Becerileri Öğretiminde Aile Davranışı Ve Pekiştireç Kullanımı İle İlgili Araştırmalar	38
2.12. Araştırmanın Amacı.....	42
2.13. Araştırmanın Alt Amaçları.....	43

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.4. Veri Toplama Süreci.....	46
3.5. Verilerin Analizi	48

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulgular	50
4.1.1. Eğitim Durumu ve Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulgular.....	51
4.1.2. Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulgular.....	52
4.1.3. <i>Engelli Çocuğun Yaşı</i> ve Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulgular	52
4.2. Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular	53
4.2.1. Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular	53
4.2.2. Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular	54
4.2.3. Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular	55

4.3. Kullanılan Pekiştirme Tarifelerine İlişkin Bulgular	55
4.3.1. Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular	56
4.3.2. Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular	57
4.3.3. Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular	58
4.3.4. Yakınlık Derecesi ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular.....	58
4.4. Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular	59
4.4.1. Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular	60
4.4.2. Eğitim Durumu ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular ...	60
4.4.3. Çocuğun Yaşı ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular	61
4.4.4. Yakınlık Derecesi ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular	62

BÖLÜM V: TARTIŞMA

5.1. Tartışma	64
---------------------	----

BÖLÜM VI: SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç	68
6.2. Öneriler	69
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	69
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	69
KAYNAKÇA.....	70
EKLER.....	76
ÖZGEÇMİŞ	88

KISALTMALAR

AAIDD American Association on Intellectual and Developmental Disabilities - Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği

AAMD American Association on Mental Disabilities Amerikan Zihinsel Yetersizlik Derneği

AAMR American Association on Mental Retardation - Amerikan Zeka Geriliği Derneği

AEP Aile Eğitimi Programı

APA American Psychiatric Association - Amerikan Psikiyatri Birliği

DSM Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Zihinsel Bozuklukların Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı

IQ (intelligence quotient - zeka katsayısı)

KEP Kardeş Eğitimi Programı

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

MR Mental Retardasyon

RAM Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÖZEBÖP Özbakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi Programı

TABLolar

Tablo 1. Zihinsel Engele Sahip Bireylerin Sınıflandırılması

Tablo 2. Zihinsel Engele Sahip Bireylerin Engel Düzeyine Göre Gelişimsel Özellikleri

Tablo 3. Pekiştirme Tarifeleri

Tablo 4. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Tablo 5. Katılımcıların Eğitim Durumları

Tablo 6. Görüşme Formu Oluşturma Aşamaları

Tablo 7. Araştırma Güvenirliğini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Miles & Huberman Formülü

Tablo 8. Pekiştireç Kullanımına İlişkin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Tablo 9. Eğitim Durumu ve Pekiştireç Kullanımı

Tablo 10. Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımı

Tablo 11. Engelli Çocuğun Yaşı ve Pekiştireç Kullanımı

Tablo 12. Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Tablo 13. Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştireç Türü

Tablo 14. Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştireç Türü

Tablo 15. Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştireç Türü

Tablo 16. Kullanılan Pekiştirme Tarifelerine İlişkin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Tablo 17. Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Tablo 18. Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Tablo 19. Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Tablo 20. Yakınlık Derecesi ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Tablo 21. Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Tablo 22. Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

Tablo 23. Eğitim Durumu ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

Tablo 24. Çocuğun Yaşı ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

Tablo 25. Yakınlık Derecesi ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

BÖLÜM I : GİRİŞ

1.1.Giriş

Bu bölümde, araştırmanın konusu, önemi, amacı, alt problemler, sayılılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1.1. Araştırma Konusu ve Önemi

Toplum içerisinde bağımsız olarak yaşayabilmek için çeşitli bilgi ve becerilere ihtiyaç vardır. Bireylere, bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri için gerekli bu ihtiyaçları öğretmek ailelerin ve okulların temel görevlerinden biridir (Cavkaytar, 1999). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel amacı, bireyleri toplum hayatına hazırlamak ve bunun için bireylere günlük yaşamlarında kullanabilecekleri ve hayatlarını kolaylaştıracak olan işlevsel bilgi ve becerileri öğretmektir. Çünkü, eğitim-öğretim faaliyetleri bireylerin günlük yaşamlarını bir başkasının yardımına gerek kalmaksızın sürdürebilmeleri için gerekli bilgi ve deneyimler sağlamalıdır. Bu durum bütün bireyler için geçerli olmasına karşın zihinsel engele sahip bireyler için daha fazla öneme sahiptir. Bu yüzden, zihinsel engele sahip öğrencilerin eğitimlerinde temel amaç yaşamsal işlevlerini geliştirerek toplum içinde bağımsız duruma gelmelerini sağlamaktır. Bunun için gerekli temel beceriler, temel gelişim becerileri, günlük yaşamda gerekli sayısal bilgiler, okuma ve iletişim gibi alt beceri alanlarından oluşmaktadır (Cavkaytar, 1999). Zihinsel engele sahip öğrencilerin günlük yaşamlarını sürdürme ve toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamaları için özbakım becerileri, iletişim becerileri, mesleki beceriler ve sosyal beceriler gibi günlük yaşam becerilerinin yanı sıra temel akademik becerilere de ihtiyaç duymaktadır (Sarı ve İlik, 2014).

Normal gelişim gösteren bireyler gibi zihinsel engelliliği olan bireylerin de günlük yaşamlarını bir başkasının yardımına gerek kalmaksızın sürdürebilmeleri için yapabileceği beceri alanlarını oluşturmak için bireyin eğitilmesi gereklidir (Sarı, 2002). Özel gereksinimli çocuklar, bazı uyarlamalar ve ayarlamalar ile eğitim öğretim sürecinde ve sosyal ilişkilerde yaşamlarını bağımsız sürdürebilecekleri becerileri kazanabilmektedir. Engelliler için çevre düzenlemeleri, bireyselleştirilmiş eğitim

programları, kaynaştırma veya özel eğitim alt sınıfları, engel türüne uygun hazırlanmış ders kitapları gibi uygulamalar bu uygulamalara örnek olarak verilebilir. Gereken uyarlamaları uygulama sürecinde anne-babanın bu sürece katılması büyük öneme sahiptir. Özel eğitim hizmetleri belirlenirken sadece çocuğun değil ayrıca, ailenin gereksinimlerini de bilmek ve dikkate almak gerekir. Çünkü çocuğun gelişiminde aile oldukça etkin bir role sahiptir ve çocuğa daha iyi eğitim verebilmek, onu desteklemek için çocuğun çevresine de destek verilmeli, onların ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır (Landry, 2014).

Browder ve Spooner'a (2011) göre pekiştirme konusunda ailelerin eğitilmesi ve bilgilendirilmesi ailelere çocuklarının eğitimlerini desteklemeleri için etkin bir önemi sahiptir. Çünkü pekiştirme beceri öğretiminde sıklıkla tercih edilen ve etkili bir yöntemdir. Eğitim ve Öğretim ortamlarında pekiştirmeden söz edildiğinde davranışın güçlendirildiği bir süreçten söz edilmektedir. Davranışı takip eden olayların etkisi olarak davranışın sıklığı, süresi ya da şiddetinde artış olmaktadır. Bir davranışın gerçekleşme olasılığını artıran duruma pekiştirme denir. Pekiştirme olumlu ve olumsuz pekiştirme olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Olumlu pekiştirme, bireylerin davranışları üzerindeki etkisi ile tanımlanır. Dolayısıyla davranışı arttırmaya yol açabilecek nesne ve olayların davranış üzerindeki etkilerine bakılarak pekiştireç olup olmadığına karar verilebilir. Olumsuz pekiştirme ise, istendik davranıştan sonra ortamdan bir itici uyarının çekilmesi ile davranışın ileride yapılma olasılığının artırılmasıdır.

Türkiye'de, zihinsel engellilere özbakım becerileri kazandırma, kavram öğretimi gibi uygulamalı araştırmaların yanında ailelere yönelik araştırmalar da bulunmasına karşın bu araştırmalar genellikle, aile gereksinimlerinin belirlenmesi, ailelerin eğitime katılımları, ailelerin eğitilerek çocuklarına özbakım becerileri öğretmesi ve çocuklarına uygun davranışlar kazandırması alanlarında yoğunlaşmaktadır. İlgili araştırmalar başlığı altında bu araştırmalara örnekler verilmiştir. Uygulamalı Davranış Analizi ilkelerini kullanarak, becerilerin analiz edilmesi, öğretimi ve öğrenilenlerin değişik ortamlara genellenmesi sürecinde ailelerin etkin katılımlarını sağlamaya yönelik aile eğitimi programları düzenlenebilmektedir (Kroth ve Edge, 2007).

Uysal (2001) öğretmenlerin pekiştirme konusunda yetersiz kalmalarının, zihin engelli öğrencilerin uygun davranışlarının zamanında pekiştirilmemesine neden olabileceğini belirtmektedir. Zihin engelli öğrencilerin eğitim ortamlarındaki öğrenme fırsatlarından etkili bir şekilde faydalanmalarını sağlamak için, öğrencilere öğretmenlerden pekiştireç talep etmeyi öğretmek önemli bir role sahip olabilir. Benzer şekilde, ailelerin çocuğunun eğitim gereksiniminin belirlenmesinden değerlendirmeye kadar olan öğretim sürecinde uygulamalı davranış analizine dayalı beceri öğretimi çalışmalarını planlayabilme ve uygulayabilme yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik aile eğitimi programlarının geliştirilebilmesi için ailelerin görüş ve ihtiyaçlarının doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir. Zihin engelli çocukların eğitiminde pekiştirme ve pekiştireç kullanımı oldukça fazla öneme ve etkililiğe sahiptir. Bu durum pekiştireç kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Zihin engelli çocuğa sahip ailelere aile eğitimi programı ve program doğrultusunda gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarının, zihin engelli çocuklarının günlük yaşam becerilerini, özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerindeki ailelerin pekiştireç kullanımının etkisini belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar etkin bir aile eğitimi programı geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma, hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerileri öğretiminde kullandıkları pekiştireç türlerini, kullanım düzeylerini ve pekiştireç tarifeleriyle ilgili bilgi düzeylerini cinsiyet, eğitim durumu ve engelli çocuğun yaşı değişkenleri açısından aile görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

1.1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın alt amaçları maddeler halinde aşağıdaki sunulmaktadır;

1) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip aileler günlük yaşam becerileri öğretiminde ne tür pekiştireç kullanmaktadırlar?

2) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanım düzeyleri yakınlık derecesine göre farklılık göstermekte midir?

3) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerde günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanımı cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

4) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanımı çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte midir?

5) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanımı ailelerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

1.1.3. Sayıtlılar

Araştırmada, ailelerin araştırma sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.1.4. Sınırlılıklar

a) Araştırma, Konya ili sınırları içerisinde merkez ilçelerden alınan örnekleme göre hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerin görüşleriyle sınırlıdır.

b) Araştırma, geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcı ailelerden toplanan bilgilerle sınırlıdır.

1.1.5 Tanımlar

Zihin Engellilik: Amerikan Zeka Geriliği Derneği (American Association on Mental Retardation - AAMR); 2002 Haziran ayında yayınlanan yönergesinde zihin engelliliği şöyle tanımlamıştır: Zekâ geriliği; zihinsel işlevler ve kavramsal, sosyal, pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde görülen anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. AAMR'nin yaptığı bu tanımda yer alan iki önemli temel ölçüt bulunmaktadır. Bunlar: 1. Genel zihinsel işlevlerde yetersizlik, 2. Uyumsal davranışlarda yetersizliktir (Luckasson, ve

diğerleri, 2002). Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Deveolpmental Disabilities - AAIDD) 2002 tanımı “Zeka geriliği, zihinsel işlevlerde bulunma ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren uyumsal davranışların her ikisinde anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir. Bu yetersizlik 18 yaşından önce başlar.” şeklindedir (Schalock, Luckasson ve Shogren, 2007).

Hafif Düzey Zihin Engelli: Zihin işlevi açısından kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireylerdir (Milli Eğitim Bakanlığı –MEB-, 2012:1-3). Zeka bölüm puanları 50-69 arasında olan bireyler hafif düzey zihin engelli olarak kabul edilir. Normal bireylerden görünürde hiçbir farklılıkları yoktur (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Günlük Yaşam Becerileri: Bireylerin bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmesi, duruma uygun kararlar alabilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi için gerekli olan bütün becerileri kapsamaktadır. Örneğin, bağımsız olarak giyinebilme, alışveriş yapabilme ve yatağını toplayabilme gibi beceriler örnek verilebilir (Collins, 2012).

Pekiştirme-Pekiştireç: Pekiştirme yaşamın temelinde kendiliğinden var olan bir olgudur. Pekiştirme sürecini anlama insan davranışının nedenlerini anlamlandırmanın bir yoludur. Pekiştirme istendik davranışların tekrarlanma olasılığını uyarılar aracılığı ile arttırma sürecidir. Pekiştirme sürecinde istendik davranışı güdüleyen uyarılar ise pekiştireç olarak adlandırılır (Sutton ve Barto, 2012; Ashford ve LeCroy, 2009).

Aile: Toplumun en küçük birimi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada söz edilen aile kavramı, çalışma konusu kapsamında belirlenen içerisinde hafif düzey zihin engeline sahip çocuğun bulunduğu ailelerdir.

BÖLÜM II: ALANYAZINI

2.1. Zihin Engellilik

Toplum, içerisinde yer alan bireyleri çeşitli özelliklerine ve ihtiyaç duydukları hizmetlere göre etiketleme ve tanımlama eğilimindedir. Doğru kullanılması şartı ile bu yaklaşım gerekli ve faydalıdır. Bu etiketleme ve tanımlamalar zihinsel engeli sahip bireyleri belirlemek ve onlara daha etkin hizmet sunabilmek için yardımcı olabilir. Zihinsel engelliliğin literatürde çeşitli tanımları mevcuttur. Bu tanımlamalar yapanların felsefi bakış açılarının sonucu olarak farklılaşmaktadır (Bouras, 1995). Zihin engelliliği tanımlamak için kullanılan tanımların tarihsel gelişimi incelendiğinde bu yetersizliğin ilk olarak tıp alanında ele alındığı görülmektedir. Tıp alanında genellikle ruh hastalığı ya da delilik kavramları altında incelenirken, onüçüncü yüzyılda gerizekalı “idiot” teriminin yaygın olarak kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Ondokuzuncu yüzyılın sonlarına kadar ağır derecede zihinsel engeli olanlar için gerizekalı, hafif derecede zihin engelliler için ise embesil tanımları kullanılırken, psikolog Goddard (1910) tarafından “moron” kelimesi kullanılmaya başlanmıştır (Sucuoğlu, 2016).

Zihin engellilik en yaygın engel türlerinden biridir. Engel sosyal açıdan başkaları tarafından yorumlanan değer düşüklüğü olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel engelliliği tanımlama ve zihinsel engelli insanları sınıflandırma işi bunu yapan insanların kültüründen, anlayışından ve yaşadığı dönemden etkilenmiş ve şekillenmiştir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Zihin engelliliğin tanımını genel olarak biyolojik, sosyal ve psiko-metrik olmak üzere üç kategoride tanımlanmaktadır. 1. Biyolojik tanımlar tıp mesleğinden etkilenmiş ve bu tanımlara merkezi sinir sistemi ve eksik serebral gelişimi etkileyen hastalıkların bileşenleri dâhil edilmiştir. 2. Sosyal tanımları ileri sürenler zihinsel engelliliği sosyal meseleler ve zihinsel engeli olanların çevreleri ile olan ilişkilerinin etkileri açısından incelemişlerdir. 3. Psiko-metrik tanımlar ise doğrudan zeka testlerinin gelişiminden ortaya çıkmıştır. Zeka testlerinin uygulamasındaki kolaylık ve insanları normal nüfusla oranlaması psiko-metrik tanımları daha popüler hale getirmiştir. Hatta bazı tanımlar için zeka katsayısı (IQ-intelligence quotient) testinin sonuçları insanları zihinsel engelli olarak

sınıflandırmada belirleyici faktör haline gelmiştir. Birçok yerde hala zeka testleri çocukları tanıma ve çeşitli eğitim ortamlarına yerleştirmede önemli bir belirleyici faktör olmaya devam etmektedir (Baroff ve Olley, 2014).

Amerikan Zihinsel Yetersizlik Derneği'nin (American Association on Mental Disabilities - AAMD) benimsediği ve eğitimciler tarafından en çok kullanılan tanımı günümüzde hala en kapsamlı olanıdır. Bu tanımın son üçü 1973, 1977 ve 1983 yıllarında olmakla birlikte yıllar içerisinde birçok yenilemeye maruz kalarak gelişmiştir. 1973 yılındaki tanım 1975 Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasasını da içine almaktadır. 1983 de Zihinsel Yetersizliğin Terminolojisi ve Sınıflandırılması El Kitabında AAMD zihinsel yetersizliği şu şekilde tanımlamıştır: “ gelişimsel dönem boyunca uyumsal davranışlarda yetersizlik ile birlikte genel zihinsel işlevde anlamlı bir şekilde ortalamanın altında olma” (Lowitzer, Utley ve Baumeister, 1987).

Bu tanımın dört bileşeni olan aşağıdaki kriterler de ek olarak bu kitapçıkta yer almaktadır:

1. Genel zihinsel işlevlerde yetersizlik, şöyle tanımlanır; bu amaç için geliştirilmiş bir ya da birden fazla testlerden elde edilen değerlendirme,

2. Anlamlı bir şekilde ortalamanın altında olma; zekâ düzeyinin standartlaştırılmış zeka ölçümlerinde 70 ve altında olması. Bu üst limitten kastedilen genel bir hatır, kullanılan zeka testinin güvenilirliğine göre 75 zeka seviyesine ya da üstüne çıkabilir,

3. Uyumsal davranışlarda yetersizlik; klinik ve genellikle standart ölçeklerle belirlenen akranlardan ve ait olduğu kültürel gruptan beklenen gelişim, öğrenme, bağımsızlık ve/veya sosyal sorumlulukla ilgili davranış standartlarını bireyin etkin bir şekilde karşılaşmasını engelleyen önemli kısıtlamalar olarak tanımlanmaktadır,

4. Gelişimsel dönem ise doğumdan 18. yaşa kadar olan süreyi kasteder. Gelişimsel yetersizlik yavaşça ortaya çıkabilir, durdurulabilir, beyin hasarı sebebiyle tamamlanamayan gelişim söz konusu olabilir, merkezi sinir sisteminde dejeneratif süreçler olabilir ya da gelişimde psiko-sosyal sebeplerden dolayı önceki normal seviyeden bir gerileme olabilir (Lowitzer, Utley ve Baumeister, 1987) .

AAIDD'nin (2010) yaptığı en son tanımda ise “zeka geriliği” terimi yerine günümüzde de kullanılan “zihinsel yetersizlik” terimi yer almaktadır; “zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır” (Schalock, ve diğerleri, 2010).

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association - APA) tarafından yayımlanan Zihinsel Bozuklukların Tanı Ölçütleri Başvuru Yönergesi ((Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) 2013 yılı tanımında zekâ geriliği için “Mental Retardasyon (Mental Retardation)” terimi yerine “Anlıksal Yetiyitimi (Intellectual Disability)” terimi tercih edilmiştir. Bu değişikliğin yanı sıra artık DSM-5’te zekâ geriliğinin ağırlığı testlerden elde edilen zekâ puanına göre değil, uyumsal niteliğe göre değerlendirilmektedir (APA, 2013).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2012) yayımlanan yönetmelikte zihins engeli olan bireyin tanımı şu şekilde yapılmıştır: Zihin engeli olan bireyler, Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı duyan bireylerdir.

Yine aynı yönetmelikte zihin engellilik aşağıdaki dört türde sınıflandırılmıştır:

1. Hafif düzeyde zihin engeli olan bireyler: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireylerdir.

2. Orta düzeyde zihin engeli olan bireyler: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireylerdir.

3. Ağır düzeyde zihin engeli olan bireyler: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin

öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireylerdir.

4. Çok ağır düzeyde zihin engeli olan bireyler: Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireylerdir (Milli Eğitim Bakanlığı –MEB-, 2012:1-3).

2.2. Zihin Engelliliğin Yaygınlığı

Zeka testlerinde ortalama zeka bölümü (ZB) 100 olarak kabul edilir. Bu ortalamadan (-2) standart sapma altında kalan bölümde yer alan bireyler Zihinsel engelli olarak kabul edilmektedir. Zihin engeline sahip bireylerin sadece zeka bölümü göz önüne alındığında, zeka bölümü 70 altında olan bireylerin genel nüfustaki ve okul nüfusundaki oranı yaklaşık yüzde 2-3 olarak tahmin edilmektedir. Zihinsel yetersizliklerin tanımlanmasında günümüzde artık sadece ZB değil aynı zamanda, uyum davranışlarında değerlendirilme sürecine dahil edilmektedir. Bu durumda yaygınlık oranlarında farklılıklar olmaktadır. Örneğin sadece ZB'ye göre değerlendirme yapıldığında zihin engellilik yaygınlık oranı yüzde 3 olarak ortaya çıkarken, uyum davranışları da değerlendirmeye katıldığında oran yüzde 1'e düşmektedir. Bu durumun temel nedeni hafif düzey zihin engelli bireylerin uyum davranışlarında daha az güçlük yaşamalarıdır. Zihin engelli bireylerin kendi içlerindeki dağılıma bakıldığında hafif düzeyde zihin engeli olanlar yüzde 85 oranıyla en büyük grubu oluşturmaktadır. Orta düzeyde zihin engelli bireylerin oranı ise yüzde 10 civarındadır. Ağır derecede zihin engelliliği olanlar yüzde 3-4, çok ağır olanların yüzde 1-2 oranında olduğu belirtilmektedir (Baroff ve Olley, 2014). Zeka ve uyum davranışları dikkate alındığında, zihin engeline sahip bireylerin yaygınlık oranının yüzde 1'den düşük olduğu tahmin edilmektedir. Zihin engelliliğin yaygınlık oranı ise yetersizlik derecesi arttıkça düşmektedir. Türkiye'de ilköğretim çağında 15 milyon çocuk bulunduğu tahmin edilirse, yaklaşık 450 bin çocuğun zihinsel engelli olduğu söylenebilir (Eripek, 2012).

2.3. Zihin Engelliliğın Nedenleri

Zihin engelliliğın meydana geldiğı belli durumları önlemek için zihin engelliliğın sebeplerini tanımlamak ve belirlemek oldukça önemlidir. Zihin engelliliğın sebepleri genel olarak iki grupta incelenmektedir. İlki zihin engelli bireylerin çoğunu içine alan edinilmiş nedenlerdir. Bu bireyler için yetersizlik adına net bir sebep söylenemez. Çünkü, bu bireylerin engeli büyük olasılıkla kalıtım ve çevresel şartların (yoksulluk, açlık, doğum öncesi bakımın yetersizliğı) karmaşık etkileşiminin sonucudur. İkinci grup ise zihin engellilerin daha azını içine alan biyolojik faktörlerin (Down Sendromu, fenilketonüri gibi) neden olduğı yetersizliğe sahip olanlardır (Bender, 2014).

Zihin engelliğe yol açan etmenler; yapısal ve edinilmiş nedenler olarak iki grupta toplanabilir. Yapısal nedenlerin arasında genetik bozukluklar, kalıtsal metabolizma bozuklukları ve kromozom bozuklukları vardır. Edinilmiş nedenler arasında ise madde bağımlılığı, travma ve yaralanmalar enfeksiyon, toksik etki, beslenme yetersizliğı ve çevresel etmenler vardır (Carr ve Collins, 1992). Söz edilen yapısal bozukluklar doğum öncesi sebepler olarak da ele alınabilir. Edinilmiş nedenlere bakıldığında ise doğum öncesi, doğum sırası ve sonrasında veya erken çocukluk döneminde çeşitli sebeplerle beyin gelişiminin olumsuz etkilenmesi olarak tanımlanabilir. Hamilelik döneminde annenin geçirdiğı bulaşıcı hastalıklar, kullandığı ilaçlar, kazalar ve zehirlenmeler, röntgen çektirme, yetersiz beslenme, akraba evliliğı, kromozom bozuklukları, kan uyuşmazlığı, doğuştan metabolik bozukluklar gibi sebepler doğum öncesi nedenler arasında olabilir. Doğum sırasında ise bebeğın oksijensiz kalması, doğum sırasında bebeğe bulaşan enfeksiyonlar, zor doğum nedeniyle kullanılan bazı araçların (vakum, forseps gibi) bebeğe zarar vermesi, erken ya da geç doğum gibi nedenler bebeğın zekasına etki eden nedenlerdir. Doğum sonrasında çocuğın geçirdiğı ateşli hastalıklar (kızamık, menenjit gibi), beyin hasarına yol açan kazalar, zehirlenmeler, çocuğın beyin gelişimini etkileyecek yapısal bozukluklar ve hormonal düzensizlikler, ayrıca çocuğın yetersiz beslenmesi, uyarıcı eksikliği, ev ortamının çocuğın oynaması ve çevreyi keşfetmesi için uygun olmaması da engelle neden olabilmektedir (Tekin-İftar, 2016).

Zihin engellilik (Mental retardation – MR) çocuğun 0-18 yaş döneminde ortaya çıkan gelişimsel bir problemdir. Zihin engellilik bir çocuğun zeka ve uyumunun akranlarının ortalama seviyesinin önemli ölçüde geride olması durumudur. Genetik faktörler (kalıtsal faktörler ya da kromozom anomalileri), hamilelik ve doğum faktörleri (uyuşturucu veya hamilelik sırasında aşırı alkol alımı), doğum komplikasyonu (prematürite), bebeklik ve çocukluk enfeksiyonları ve beyin yaralanmaları (menenjit, beyin travması), ve bilinmeyen faktörler zihin engelliliğin sebepleri arasında yer almaktadır. Vakaların çoğunun sebebini bilinmeyen faktörler oluşturmaktadır (Baroff ve Olley, 2014).

Baroff ve Olley (2014) zeka geriliğinin çocuğu gelişimsel ve uyumsal alanda olumsuz yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Zeka geriliğinden etkilenen gelişimsel yönler şu şekilde sıralanabilir:

1. Dikkat,
2. Bellek,
3. Dil yeteneği,
4. Kaba ve ince motor koordinasyon,
5. Öğrenme ve problem çözme yetenekleri,
6. Sosyal ve öz bakım becerileri,
7. Duygu ve davranışlarını kontrol etme yetisi olarak sıralanabilir.

Bunlara ek olarak Baroff ve Olley (2014) yukarıda belirtilen gelişimsel alanlarda yetersizlik yaşayan bir çocuğun, günlük yaşam becerilerini yerine getirmesinde önemli bir etken olan uyumsal davranışlarda da akranlarına göre daha geride olmasının muhtemel olduğunu vurgulamaktadır. Zihinsel yetersizlikten etkilenen uyumsal yönler;

1. İletişim yeteneği,
2. Özbakım becerisi,
3. Ev işi becerisi,
4. Sosyal beceriler,
5. Çalışma ve öğrenme,
6. Toplum hayatı olarak sıralanabilir.

2.4. Zihin Engelliliğın Sınıflandırılması

Uluslararası sınıflandırma sistemlerine göre zihin engellilik düzeyine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Hafif ve orta düzey zihin engelliler günlük yaşamlarını sürdürebilmekte ve düzenli eğitim ve destekle günlük yaşam ve özbakım becerilerini kazanabilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Zihinsel engelliliğın değerlendirilmesinde IQ (Intelligence Quotient - Zeka Katsayısı) puanı yerini ve önemini korusa da, DSM-5 te yer alan zihinsel yetersizlikler: sebepleri ve özellikleri bölümünde yeni bir tanılama kriteri yer almaktadır. Tanılama uzman kişiler (psikolog, psikiyatır, eğitim bilimci, terapist) tarafından yapılmalı ve tanılama sürecinde bireyin kavramsal, sosyal ve işlevsel yaşam becerilerindeki yeterlilik ve yetersizlikleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Sadece IQ testi puanına göre yapılan tanılama ve sınıflandırmadan ziyade, IQ puanı ile birlikte bireyin toplum içinde yer alması, sosyal, günlük ve öz bakım becerilerini başarılı bir şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duyduğu desteğın düzeyide tanılama ve sınıflandırma aşamasında hesaba katılmalıdır. Bu şekilde daha etkin ve verimli bir tanılama ve sınıflandırma gerçekleştirilir. Dolayısıyla, bireyin eğitsel ve uyumsal alanlarda gelişimi daha etkin bir şekilde desteklenir (APA, 2013).

Luckasson'a (2002) göre Zihinsel engelli nüfusun yaklaşık yüzde 85'i hafif düzey kategorisinde bulunmaktadır. IQ puanı 50-70 arasında değışir ve genellikle yaklaşık altıncı sınıf düzeyinde akademik becerileri edinebilirler. Düzenli eğitim ve sosyal destek ile, bağımsız yaşayabilir ve kendine yeterli hale gelebilirler. Zihinsel engelli nüfusunun yaklaşık yüzde 10'u orta düzeydir. Orta düzey zihin engeline sahip bireylerin 35-55 arasında değışen IQ puanları olduğu kabul edilir. Bunlar gerekli denetim altında çalışma ve öz bakım görevlerini yerine getirebilirler. Bunlar tipik olarak çocukluk döneminde iletişim becerilerini edinirler ve ev gibi denetimli ortamlarda başarılı bir şekilde toplumda yaşama becerilerini kazanmaları mümkündür.

Tablo 1. Zihinsel Engele Sahip Bireylerin Sınıflandırılması (Luckasson, Borthwick, Buntinx, Coulter, Craig ve Reeve, 2002).

Düzyey	IQ Puanı	Yaygınlık	Eğitsel/Uyumsal Beceriler	İhtiyaç Duyduğu Destek
Hafif	50/55-70	%85	6 sınıf seviyesine kadar; mesleki	Aralıklı, özellikle baskı altındayken
Orta	35/40-50/55	%10	2. sınıf seviyesine kadar; vasıfsız işler yada denetimli yarı vasıflı işler	Sınırlı destek, çoğunlukla gözetim altında
Ağır	20/25-35/40	%4	Kelime öğrenebilir, temel düzey öz bakım becerisi	Yoğun destek, Bakım evi ve yakın sıkı gözetim
Çok ağır	<20/25	%1	Neredeyse sıfır özbakım becerisi	Sürekli gözetim ve yardım

Zihinsel engelli nüfusun yaklaşık yüzde 3-4'nün ağır düzeyde olduğu kabul edilir. Ağır düzey engelli kişilerin 20-40 IQ puanları vardır. Onlar çok temel öz-bakım becerileri ve bazı iletişim becerilerini kazanabilirler. Birçok ağır düzey zihin engelli bireyin bakım evlerinde yaşaması mümkündür. Zihinsel engelli nüfusun sadece yüzde 1-2 çok ağır engelli olarak sınıflandırılır. IQ puanlar 20-25'in altındadır. Uygun destek ve eğitim ile temel öz bakım ve iletişim becerilerini geliştirmek mümkün olabilir. Genellikle, zihin engeline nörolojik bir bozukluk neden olur. Çok ağır düzey engelli insanlar ileri derecede bakım ve denetime ihtiyaç duyarlar (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

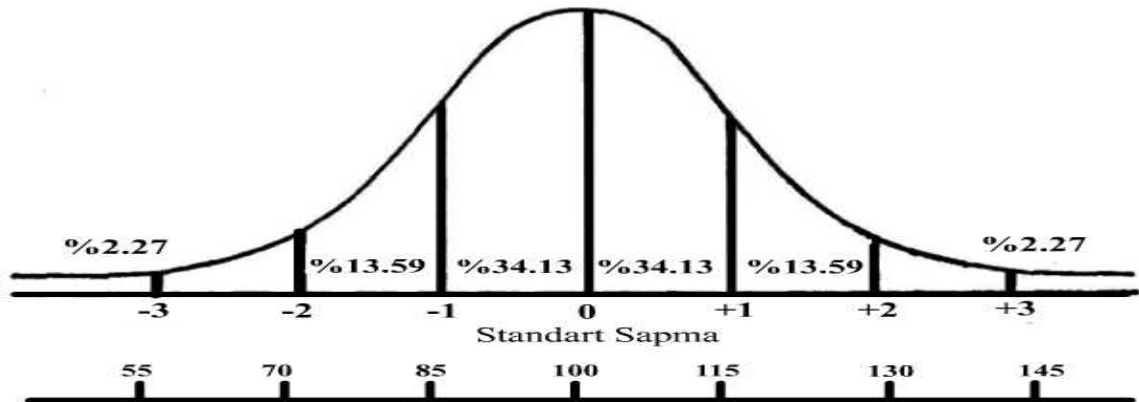
Tablo 2. Zihinsel Engele Sahip Bireylerin Engel Düzeyine Göre Gelişimsel Özellikleri (Luckasson ve diğerleri, 2002).

	Okul Öncesi Dönem	Okul Dönemi	Ergenlik - Yetişkinlik Dönemi
Hafif Düzey	Genel gelişimi akranlarına göre daha yavaştır. Çocuk okula başlayana kadar gelişimsel yetersizlikleri kolay bir şekilde tespit edilemez	Temel öğrenme becerilerini başarabilirler (okuma, yazma, sayılar). Uygun mesleki beceriler öğrenebilirler.	Destekle toplumla entegre yaşayabilirler. Destekle basit işlerde çalışabilirler, toplumsal hayata katılabilirler.
Orta Düzey	Genel gelişimi akranlarına göre gözlemlenebilir seviyede daha yavaştır. Temel iletişim ve temel özbakım becerilerini kazanabilirler.	Bazı günlük yaşam becerilerini öğrenebilirler. Uygun destek ile belli bir dereceye kadar bağımsız yaşayabilirler.	Özel tasarlanmış iş ortamlarında basit işleri yapabilirler.
Ağır/Çok Ağır Düzey	Genel gelişimi akranlarına göre oldukça belirgin seviyede daha yavaştır. Bazıları fiziksel engele de sahip olabilirler. Çevreleriyle sınırlı iletişim ve etkileşime sahiptirler.	Motor becerilerde belirgin gecikme. Sınırlı şekilde destekle günlük yaşam ve öz bakım becerisi öğrenebilirler.	Basit iletişim becerilerine sahip olabilirler. Özel destekle basit özbakım becerilerini yapabilirler.

2.5. Hafif Düzey Zihin Engelliler

Zihin engeline sahip olan çocukların yaklaşık yüzde 90'ı hafif derecede zihin engeli olanlardır. Zeka bölüm puanları 50-69 arasında olanlardır. Normallerden görünürde hiçbir farklılıkları yoktur. Bu nedenle çoğu kez okulun akademik beklentileri ile karşılaşana kadar farkedilemeyebilirler (Eripek, 2012). Hafif düzey zihinsel engelli birey ; Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireydir (MEB, 2012).

Şekil 1. Wechsler Ölçekleri Sapmalı Zeka Bölümü Çizelgesi (Carr ve Collins, 1992)



Şekil 1'de de görüldüğü üzere toplumdaki bireylerin zekâ düzeyleri çan eğrisine uygun şekilde dağılım gösterir. İnsanların sahip olduğu zekâ düzeyleri ortalama 100 olmak üzere, 90 ile 110 arasında değişme gösterir.

2.5.1. Hafif Düzey Zihin Engellilerin Özellikleri

Hafif düzey zihin engeline sahip çocukların tüm alanları yavaştır buna rağmen fiziksel bir problemi olmayabilir. Günlük yaşam için gerekli iletişim becerilerini öğrenebilirler. Üçüncü ya da altıncı sınıf düzeyinde okuma ve matematik öğrenebilir ve meslek edinmeye yönelik nitelikler edinebilirler. Sosyal yapıya uyum sağlayabilir hatta bütünleşebilirler (Avcıoğlu, 2015).

Zihinsel işlevlerde; kendi bakımlarını yapabilirler, ancak zaman-zaman bazı sağlık kurallarını hatırlatılması gerekebilir, giysi seçiminde ya da alışverişlerde de yardıma gereksinim duyulabilir. İletişim; birleşik sözel kavramlarla iletişimde bulunur; günlük konuşmaların üstesinden gelebilirler, ancak felsefi ve soyut kavramları tartışamazlar, telefonu ve yazılı iletişim araçlarını kullanırlar, ancak anlatımları basittir, soyut ya da günlük olayları yazamazlar (Emerson, Einfeld ve Stancliffe, 2011). İş; basit ev yemeklerini yapabilirler, günlük ev işlerini (temizlik, bulaşık yıkama, çamaşır asma) yapabilir. Yetişkin olarak yarı beceri isteyen işlerde çalışabilirler. Kendini yönetme; Bulunduğu çoğu etkinliği kendisi başlatır, görev üzerinde en az 15-20 dk. dikkatini sürdürür. İşinde dürüst ve sorumluluk alır, fakat aldığı sorumluluk önemli görevlerde (sağlık bakımı başkalarının bakımı, karmaşık iş etkinliklerinde) başkalarının yardımına gereksinim gösterir (Sucuoğlu, 2016a).

Eripek'e (2012) göre hafif düzey zihin engeline sahip çocuklar, çeşitli özel eğitim tedbirleri ile normal okullarda ve sınıflarda eğitim-öğretime devam edebilmektedir. Temel akademik beceriler, temel sağlık ve temizlik alışkanlıkları, sosyal beceriler, iş becerileri, vatandaşlık görevleri gibi alanlar bu çocukların eğitim amaçları arasında yer almaktadır. Çocuğa kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin belirlenmesi ve öğretilmesinde çocuğun kendisinin ve çevresinin sahip olduğu özelliklerin de etkili olduğu göz ardı edilmemelidir.

2.5.2. Zihinsel Gelişim Özellikleri

Hafif düzey zihin engeline sahip çocuklar yaşıtlarına kıyasla akademik olarak daha başarısızlardır. Söz konusu akademik başarısızlıklar daha çok okuma-yazma, okuduğunu anlama ve temel aritmetik becerileri edinmede gözlenmektedir. Hafif düzey zihin engeline sahip çocuklar kavramları özellikle akademik kavramları yaşıtlarına göre daha geç ve zor öğrenirler. Bu çocukların dikkatleri kısa süreli ve dağınıktır. Devamlı gözlem, pekiştirme ve değişiklik isterler. Soyut kavramları anlamada güçlük çekebildikleri için zaman kavramını ve aritmetik kavramları öğrenmeleri güç olur ve zaman alır. Genelleme yapmakta zorlanırlar, kazandıkları bilgileri ilişkilere göre gruplamada güçlük yaşarlar. Hafızaları çok güçlü değildir, gördükleri duydukları ve yaşadıkları şeyleri uzun süre hafızalarında tutamayabilir dolayısıyla çabuk unutulur. Bu sebepten dolayı konu tekrarı öğrenme

süreçlerinde mutlaka yer almaz. Zaman algıları düşük olduğundan uzak gelecekle pek ilgilenmezler. Ayrıca görsel ve işitsel algıları da düşüktür (Emerson, Einfeld ve Stancliffe, 2011).

Hafif düzey zihin engeline sahip çocuklar duygu ve düşüncelerini açık ve net ifade edemezler. İki şey arasındaki benzerlik ve ayrılığı kolay ayıramazlar. Tasarım ve çağrışım yetersizdir. Dördüncü sınıfa doğru algılama yetenekleri artar. Olayları anlatma ve tartışma yetenekleri takvim yaşının altındadır. Eşyaları genellikle tanırlar, eşyaları sınıflandırmada ve yararlarına ait kısa açıklamalar yapmada başarılı olurlar. Resim açıklamalarında genellikle eşyaları isimlendirir ve hareketleri anlatabilirler. Çizdikleri resimlerde detaya önem vermezler (Sucuoğlu, 2016a; Baroff ve Olley, 2014).

2.5.3. Psikomotor Gelişim Özellikleri

Hafif düzey engele sahip bireylerin genel olarak psikomotor gelişimleri akranları ile uyumludur. Kasları normal gelişim göstermektedir. Onların bazıları yürüme, koşma ve merdiven çıkma gibi becerileri akranları ile aynı zamanda, bazıları ise daha gecikmeli olarak yapabilirler. Yürüyüş, sıçrama, atlama hareketlerini yapmada kolaylık görülür. Belirli uzaklığa topu fırlatma ve yakalama gibi el ve kol kaslarının kontrolüne yarayan hareketleri çoğu kez başarabilirler. Genel olarak normal psikomotor gelişim göstermelerine karşın bazı psikomotor becerilerde gecikme yaşayabilirler. Bunun sebebi kas, kemik ve psikomotor gelişimleri değil sahip oldukları zihinsel yetersizliklerdir (Baroff ve Olley, 2014).

Hafif düzey engele sahip bireyler sürekli çalışma ve pratik yapmanın yanısıra daha fazla dikkat harcayarak kalem, fırça ve tebeşir gibi materyelleri kullanma becerisi kazanabilirler. El becerilerine karşı ilgileri vardır ve desteklendikleri sürece bu ilgileri giderek artar. Makasla kağıt kesme, çekiç ve testere gibi aletlerle iş yapma gibi etkinlikleri severler. Tabiki yapacakları işler genellikle kaba işlerdir, ince motor becerisi gerektiren aktivite ve işlerde başarısız olabilirler. Bir kısmı bakmadan yazabilecek hale gelebilir. Okumayı tam olarak öğrenebilenlerin sayısı ise daha da azdır. Fiziksel gelişimleri (boy-kilo) ise yaşlarının gelişimi ile bir tutarlılık gösterir

(Sucuoğlu, 2016a; Baroff ve Olley, 2014; Emerson, Einfeld ve Stancliffe, 2011; Bouras, 1995).

2.5.4. Dil ve Konuşma Gelişim Özellikleri

Konuşmayı yaşitlarının geçtiği aynı basamaklardan geçerek öğrenir ve geliştirirler, ancak bu basamaklardan geçiş hızları yavaştır. Bu nedenle dil ve konuşma becerilerinde gecikme ve ilk basamaklarda takılma gibi durumlara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çocuklarda her tür konuşma ve dil bozukluklarına rastlamak mümkündür. Sekiz yaşlarında kelime dağarcıkları normal çocuklarınkinin yüzde25-35'i kadardır. Alıcı ve ifade edici dil gelişimi zayıflıklarına rastlanmaktadır. Çoğunlukla ilköğretime konuşma ve dil becerilerini zayıf da olsa kazanmış olarak başlamaktadırlar (Sucuoğlu, 2016a; Baroff ve Olley, 2014; Eripek, 2012).

Hafif düzey zihin engeline sahip çocukların dil ve konuşma becerilerinde yaygın bir şekilde gecikme görölmektedir. Bu çocukların anlama ve kendini ifade etme becerileri akranlarının gerisindedir. Gecikmiş dil ve konuşma terapisinde çocukla çalışmanın dışında anne ve baba eğitimi de büyük önem taşımaktadır. Öncelikli olarak ebeveynlere çocuğun dil ve konuşma gelişimini destekleyecek şekilde etkili iletişim kurma yöntemleri öğretilmelidir. Daha sonra ebeveynlerin iletişimi oyun oynama ve kitap okuma gibi etkinliklerle desteklemesi sağlanmalıdır. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklarda bazı sesleri atlama, bazı sesleri ekleme veya sesleri yanlış söyleme gibi konuşma bozuklukları göröür. Sınırlı sözcük ve cümlelerle de olsa çevresindekilerle konuşarak iletişim kurabilirler (Murdoch, 2009; Schulz, 1987).

2.5.5. Sosyal ve Kişilik Gelişimi Özellikleri

Zihin engeli olan çocuklar akranlarına göre daha fazla sosyal ve duygusal problemler yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliklerinden dolayı sosyal ve kişilik gelişimlerinde de yetersizliğe sahiptirler ve diğer insanların onlara yönelik olumsuz tutumları bu durumu daha da kötüleştirmektedir. Yaşitları tarafından kabul gördüklerinde hafif derecede zihinsel engele sahip çocuklar akranlarıyla bir arada olup, oyunlar oynayabilir, aktivitelere katılabilir ve kolayca anlaşabilirler. Bu çocuklara başarabilecekleri sosyal görevler verilmeli ve aileleri de bu konuda eğitilmelidir. Ayrıca olumlu davranışları pekiştirilmelidir, buna karşın eğer

yapabileceklerinden daha zor görevler verilirse başarısızlık duygusu yaşarlar ve gelişimleri olumsuz yönde etkilenebilir. Bu çocukların becerebildikleri alanlarda akranlarıyla birarada olmaları ve beraber oyun oynayıp zaman geçirmeleri sosyal ve kişilik gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Başarabildikleri görevlerde onlara fırsat verilmesi duygusal açıdan öz güvenlerinin artmasını sağlar ve kişilik gelişimlerini destekler (Wong ve Donahue, 2002).

Zihin engeli olan çocuklar genellikle kendilerinden yaşça küçük çocuklarla iletişim kurarlar. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edemezler, güvendikleri bir kişinin teşvik ve onayını beklerler. Yakın çevresindekilerle kolay dostluk kuramazlar. Kurdukları dostlukları uzun süre devam ettiremezler. Sosyal ilişkilerinde grupta daima başkalarına bağımlı olma eğilimindedirler. Grup etkinliklerinde bir lidere tabi olmayı isterler, sorumluluk almaktan çekinirler. Genellikle grupta lider olmazlar. Oyun ve toplum kurallarına uymakta zorluk çekerler. Hafif düzey zihin engeline sahip çocuklar kuralları güç oyunlara ve sosyal faaliyetlere katılmazlar. Sosyal durumlara uymada zorluk çekerler ve uyum sağlayacak uygun çözüm yolları bulamazlar. Sosyal faaliyetlere karşı ilgileri azdır. Çok az sayıda sosyal faaliyetlere katılırlar. Sosyal ilişkilerinde kendilerini grupta kabul ettirecek becerileri azdır (Sucuoğlu, 2016; Baroff ve Olley, 2014).

2.6. Pekiştirme

Yirminci yüzyılda psikoloji biliminin en büyük başarılarından biri pekiştirmenin ne olduğunun ortaya konması ve davranışı nasıl etkilediğini açıklamasıdır. Pavlov (1889), davranış kalıplarını iki farklı uyaranlara eşleştirerek aynı davranış tepkisinin birlikte nasıl oluştuğunu (örneğin, bir parça yiyecek ve çan sesi yaklaşma davranışını pekiştirmektedir) açıklamıştır. Watson (1930) ise davranış kalıplarını iki farklı uyaranlara eşleştirerek aynı davranış tepkisinin birlikte nasıl oluştuğunu (örneğin, elektrik çarpması ve ışık flaş kaçınma davranışını pekiştirmektedir) benzer ama farklı şekilde açıklamıştır. Pekiştireç kullanımının sadece hayvanlarda değil aynı zamanda insanların günlük yaşamlarında pek çok alanda etkili olduğunu ilk olarak Skinner (1965) ortaya koymuştur (aktaran Sutton ve Barto, 2012).

Pekiştirme bir davranış ve onu izleyen bir olay arasındaki ilişki olarak tanımlanabilir. Belirli olayları takip eden davranışlar genellikle artar. Örnek olarak, bir köpek akşam yemeği sırasında sahibine ve masaya bakar–ve sahibinin olumlu bakışı ile bir parça et alır! Köpek yerine gitmek yerine, tekrar et alabilme ihtimaline karşın bu kez daha fazla şevk ile tekrar bakmaya başlar. Pek çok kişi hayvanlarda, çocuklarda ve hatta yetişkinlerde bu tür davranışları gözlemlemiştir, ancak Profesör Skinner (1965) çeşitli pekiştireç tarifeleri ve bu tarifelerin davranışa olan etki gücünü ölçmeyi ve genellemeyi başarmıştır (aktaran Ashford ve LeCroy, 2009).

Pekiştirme doğadaki temel bir süreçtir. Pekiştirmenin işleyişini anlama, insan davranışını anlamak için bir yoldur – yaptıklarını neden yapıyorlar-. Davranışları anlamak için başka yöntemlerde kullanılabilir. Davranışı anlamak için fizyolojik veya biyolojik bir yaklaşım veya bir anlamsal veya sanatsal bir bakış açısı da kullanılabilir. Davranışı açıklamak için başka yaklaşımlar olsa da, bir pekiştireç aracılığı ile davranışı açıklamanın doğrudan, basit gözlemlenebilir, test edilebilir ve hasis (mümkün olduğunca basit) olma gibi avantajları vardır. En önemlisi, pekiştireç kullanımı, ebeveynler, öğretmenler, danışmanlar, yöneticiler, davranış analistleri ve davranış ile ilgilenenler yani herkes için anlaşılır, çok etkili bir davranış değişikliği teknolojisidir (Sutton ve Barto, 2012; Ashford ve LeCroy, 2009).

Bazı çocuklar okuldan kaçıp içki içip ya da madde kullanırken bazıları okula zamanında gider, ödevlerini yapar ve ders dışı etkinliklere aktif bir şekilde katılırlar. Benzer şekilde ağır gelişimsel engelli bir çocuk kafasını zemine defalarca vurup darbeler sonucunda kafa travması ve körlük yaşarken, gelişimsel yetersizliklere sahip başka bir çocuk bağımsız bir şekilde giyinebilir, yemek yiyebilir ve işaret dili kullanarak ihtiyaçlarını ve isteklerini belirtebilir. Aynı nedenle; yaşlı bir birey ağrı için reçeteli ilaçlar kullanıp sürekli hastalıktan şikayet edip ve sık sık doktora giderken, aynı fiziksel şartlara sahip başka yaşlı bir kişim hemen hemen hiç ilaç kullanmaz veya doktora gitmez hatta bunun yerine, sürekli eğitim sınıflarına katılır, ev ödevlerinde torunlarına yardımcı olur, kitap okur. Bütün bu insanların yaptıkları şeylerin nedeni – insan davranışının sebebi - insanların yapmak için pekiştirildikleri şeyi yapmasıdır (Flora, 2004).

Pekiştireç kullanılan davranış yönetimi stratejileri sadece pekiştirecin bireyin benzersiz özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun olduğu durumlarda etkilidir. Basitçe ifade etmek gerekirse, birey pekiştireci davranış güçlendirici, takviye edici olarak görmelidir. Bu eşleşmedeki hatalar iyi tasarlanmış müdahale planlarının dahi başarıya ulaşmasını engeller. Eğitimciler ve aileler çocuklara oran ve aralık tarifesinin yanı sıra uygun pekiştireci belirlemelidir. Aksi halde pekiştireç kullanımında sorunlarla karşılaşılır (Ho, Littman, Cushman, ve Austerweil, 2015).

White'a (1998) göre davranış planı geliştirmede en yaygın hatalardan biri ödül ve pekiştireç arasındaki karışıklıktır. Pekiştireç kullanımı sonunda o davranışta artma veya davranış sıklığında artış görülür. Böylece, davranış pekiştirilir. Birey davranıştaki istenen değişimle pekiştireci eşleştirdiği için davranış daha güçlü ve kalıcı olur. Ödül ise, bir gözlemci tarafından oluşturulan bazı kriterlere göre gözlemci tarafından bireye verilir. Çoğunlukla, verici alıcının sonucu seveceğini varsayar. Ödül aslında alıcı tarafından nefret edilen bir şey olabilir (örneğin, "Bu problemleri çok güzel yaptığın için ödül olarak bir tane daha yapacaksın"). Başka bir deyişle, ödül işe yarayacağı düşünülen şey iken pekiştireç işe yaramasını sağlayan güçlendiricidir. Ciddi davranış sorunları olan bireyler benzersiz ve beklenmedik bir şekilde pekiştirece yanıt verebilir. Örneğin, bir dört bölümlük yap-boz güçlü bir pekiştireç olabilir, çünkü son parça birey tarafından arzu edilen şey olabilir. Burada son parça bir bütünü, tamamı tamamlayan ya da sonunda kullanılan en son eleman olarak tanımlanır. Hatta son elemana ulaşma arzusu bazen obsesif düzeyde olabilir tıpkı bir yapılacak listesindekileri her maddeyi titizlikle gerçekleştiren bir bireyin arzusu gibi. Gelişmişsel düzeyi gereği rakam, sayı sayma duygusunda yetersizliğe sahip bir öğrenciye “ beş yıldızın olduğu zaman bırakabilirsin” demek açık bir ifade olmayabilir. Bunu yerine bu öğrenciye her satırında beş boşluk olan bir sayfa verirsek, net bir şekilde doldurması gereken boşlukları görebilir ve ne zaman bir sonraki satıra geçeceğini bilir (White, 1989).

Davranışları korumak veya artırmak için kullanılan pek çok farklı pekiştireç vardır. Pekiştirece dayanıklı olarak tanımlanan bireyler çoğunlukla değişimi desteklemek için seçilen pekiştiriciye yeterli yoğunlukta duyarlı değildir ve aslında

duyarlı olduğu başka bir pekiştireç zaten vardır. Örneğin, çıkartmaları özellikle de araba çıkartmalarını seven ve onları kazanmak için çalışma arzusu gösteren bir öğrenci için sosyal ilgi ya da fiziksel enerjinin atılması gibi problem davranışlarında bile bu pekiştireç daha etkili ve güdümlenici olabilir. Bu nedenle bireyin sadece hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri değil, ama aynı zamanda arzu derecesini ve o birey için davranış amacını veya işlevini de anlamak gerekir. Bir birey için geçmiş kayıtlarında "pekiştirece dayanıklı," uyarısı varsa, gözlenebilir ortamında potansiyel mevcut pekiştireçleri tespit etmek için kapsamlı bir inceleme tavsiye edilir. Pekiştireç seçiminde yer alan ilkelerin anlaşılması bireyi güdeleyen şeyleri bilmek kadar önemlidir (Ho ve diğerleri, 2015).

Pekiştirme sonuca götüren davranış sıklığını artıran bir güçlendiricidir. Pekiştirme pekiştirerek davranış sıklığını arttırma sürecidir. Ceza ise ceza vererek davranış sıklığını azaltma sürecidir. Pekiştirme hem olumlu hem de olumsuz olabilir ve her ikisi de davranışı arttırır. Pekiştireç ile artırılabilir veya yönetilebilir davranışlar edimsel davranışlardır, çünkü pekiştirme sonucu üretilirler. Örneğin, sözel davranış olarak “ pastayı uzat” cümlesi edimsel bir davranıştır, çünkü kullanıldığı sosyal çevrede pasta yemek için gerekli sonucu pekiştirir, tıpkı bir yiyecek otomatını atıştırmalık bir şeyler almak için kullanmak gibi. Bir davranış, örneğin, “roman okuma” duruma göre olumlu ya da olumsuz bir pekiştireç olabilir. Televizyon uzaktan kumandası ile "Kanal sörf" birden fazla ilginç program olduğunda ve kişinin aynı anda birden fazla programı takip etmek istediğinde olumlu pekiştireç görevi görür. Ancak, kişi kötü programları değiştirmek ya da reklamdan kaçmak için “kanal sörf” yapıyorsa durum değişir. Bu durumda kanal sörf olumsuz pekiştireç görevinde olacaktır (Flora, 2004).

2.6.1. Olumlu Pekiştirme

Olumlu pekiştirme gibi farklı davranış analizi kavramları davranış ve sonuç arasındaki etkili ilişkiyi açıklamak için kullanılmaktadır. Olumlu pekiştirme bir davranışın sıklığının zaman içerisinde artmasını sağlamaktadır. Çoğu kişi olumlu pekiştirme ve ödül kavramlarının eşanlamlı olduğunu düşünmektedir, ancak ödül kavramı olumlu pekiştirmenin bir türü olmasına rağmen olumlu pekiştirme kavramı

yerine kullanılamaz. Olumlu pekiştirme ödül kavramını da kapsayan genel bir terimdir (Alberto ve Troutman, 2016).

Eğitimciler öğrencilere akademik ve günlük yaşam becerileri öğretiminde çeşitli davranışsal teknikler kullanırlar. Etkili ancak genellikle göz ardı edilen basit bir teknik ise olumlu pekiştirmedir. Olumlu pekiştirme belirli bir beceri ya da davranış öğretimi için kullanılan bir tekniktir ve istenen davranışta artış olmasını amaçlamaktadır. Hafif düzey zihin engeline sahip öğrencilerde olumlu pekiştirmenin etkili bir teknik olduğu ortaya konulmuştur (Harwell ve Jackson, 2014). Olumlu pekiştirme uygun davranışları belirleme ve öğretmede cesaretlendirme ve ödüllendirme kavramlarını da destekleyen etkili bir yoldur. Olumlu pekiştirme sadece bireysel olarak öğrencilere istendik davranış öğretiminde değil, aynı zamanda okul çapında uygulanan bir sistem olarak da faydalı olabilir. Olumlu pekiştirme her yaş gurubuna, her iki cinsiyete ya da her engel grubuna herhangi bir davranış problemi için uygulanabilir. Olumlu pekiştirme kolay erişilebilir ve uygulanabilir bir yöntem olduğu için öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler dâhil çeşitli öğrenci gruplarına uygulanabilir. Çoğu durumda (talimatları doğru anlaması, istenilen davranışı gerçekleştirilmesi) sadece sözel olumlu pekiştirme etkili bir uygulamaya için yeterli olur ve birçok farklı şekilde gerçekleştirilebilir (Flanagan, Allen ve Levine, 2014).

Olumlu pekiştirme davranış ödüllendirme, bireysel ödül sistemi (etiket tablosu veya jeton toplama) ya da olumlu yetişkin ilgisinin olduğu durumlarda gerçekleştirilebilir. Olumlu pekiştirmenin belirli özelliklerini ve bileşenlerini belirlerken, öğrencinin tutum ve tercihlerini bilmek önemlidir. Bireyin tercihlerini öğrenmenin en yaygın yollarından biri yapılandırılmış görüşme aracılığı ile yapılan tercih değerlendirmesidir. Olumlu pekiştirmeyi etkin bir şekilde uygulamak için, öncelikle bir hedef davranış belirlenmelidir. Artırılması planlanan hedef davranış belirlenmeden önce sorunlu davranış ve sebebi göz önünde bulundurulmalı ve sonra bu sorunlu davranışın yerine geçmesi düşünülen sorunlu davranış ile aynı etkiye sahip hedef davranış belirlenmelidir. Ortama uygun olarak seçilen hedef davranış sergilendiğinde, olumlu pekiştirme kullanılmalıdır. Örneğin, öğrenci öğretmenin dikkatini çekmek için yüksek sesle bağırılmaktadır. Bu davranışı sorunlu davranış olarak niteleyebiliriz. Bu davranış

yerine öğrencinin dikkat çekmek için sessizce el kaldırması davranışını kazanması istenmektedir. Bu durumda el kaldırma davranışı hedef davranıştır. Olumlu pekiştirme öğrenciye 7 basit adım izlenerek uygulanabilir.

1. İstenmeyen davranışı ve nerde ne sıklıkla olduğunu belirleme,
2. Davranışın sebebini belirleme,
3. Davranışla yer değiştirmesi gereken hedef davranışı belirleme,
4. Olumlu pekiştirme türünü, oranını ve aralığını belirleme,
5. Öğrenciye hedef davranışı göster ve öğretme,
6. Hedef davranışı pekiştirme,
7. Son olarak genelleme ilkesine dayalı olarak bu süreci tüm ortamlarda kullanma (Gongola ve Daddario, 2010).

Olumlu pekiştirme istenmedik davranışları azaltmakta ve istendik davranışları ise arttırmaktadır. Bu bağlamda ceza veya olumsuz pekiştirmeye oranla daha etkili bir davranış yönetimi yöntemi olduğu söylenebilir. Bununla beraber olumlu pekiştirme çoğu durumda kolaylıkla uygulanabilir bir yöntemdir. Bu yöntemi uygularken bireyin istediğini elde etmek için istenmeyen bir davranış sergilemesine tepki verilmemeli, istendik davranışı göstermesi beklenmelidir. İstendik davranışı sergilediğinde olumlu pekiştirme uygulanmalıdır. Birey tepki almadığı için istenmeyen davranışı sergilemeyi bırakacak ve olumlu pekiştirme almak için istendik davranışı sergileyecektir (Lane ve diğerleri, 2008).

2.6.2. Olumsuz Pekiştirme

Olumsuz pekiştirme edimsel koşullanma kuramında Skinner (1965) tarafından açıklanan bir terimdir. Olumsuz pekiştirme, bir tepki ya da davranışı olumsuz bir sonuç ya da caydırıcı uyarı durdurarak, kaldırarak ya da yok sayarak güçlendirmektir. Caydırıcı uyarılar fiziksel ya da psikolojik olan bir şekilde rahatsızlık veren şeylerdir. Zaten var olan caydırıcı uyarıların önlemek için veya ortaya çıkmadan önce tamamen caydırıcı uyarılardan kaçmak için yapılan davranışlar olumsuz pekiştirilmektedir. Olumsuz pekiştirmeyi anlatmanın en iyi yollarından biri bir şeyin ortamdandır-durumdan çıkarılması olarak düşünmektir. Bu şekilde baktığımızda, gerçek dünyada olumsuz pekiştirme örneklerini tespit etmek daha kolay olabilir (aktaran Flora, 2004). Yemek

zamanı, çocuğun küsüp ve tabağındaki sebzeleri yemeği reddetmesi sonucu ailesi hızla sebzeleri tabaktan alır. Somurtma, küsme davranışı caydırıcı uyarıcıların (sebzeler) kaldırılmasına neden olduğundan, bu olumsuz pekiştirmeye bir örnektir.

Olumsuz pekiştireçler olumsuz sonuçlarından kaçınmak için belirli davranışların sergilendiği caydırıcı uyanlardır. Bu istenmeyen sonuçları ortadan kaldıran önleyici davranışların ileride tekrar oluşma olasılığı daha yüksek hale gelir. İnsanlar genellikle ceza ile olumsuz pekiştirmeyi birbirine karıştırırlar. Olumsuz pekiştirme bir davranışı güçlendirmek için olumsuz bir durumun kaldırılmasını içerirken, ceza ise bir davranışı zayıflatmak için bir uyarıcının ortama dâhil edilmesi ya da ortamdan çıkarılmasını ifade eder (Ashford ve LeCroy, 2009). Olumsuz pekiştirme istenen davranışı güçlendirmek için etkili bir yol olabilir. Bununla birlikte, pekiştireçler en çok davranıştan hemen sonra verildiğinde etkilidir. Davranış ve pekiştireç arasında geçen zaman uzadıkça, tepki zayıflamaktadır. Bazı durumlarda, ilk eylem ve pekiştirici arasına giren zaman içinde meydana gelen davranışlar da yanlışlıkla pekiştirilmektedir. Olumsuz pekiştirme hemen sonuç üretebilir olsa da, kısa süreli kullanım için uygundur. Kullanılan pekiştireç türü önemlidir, ancak, aynı zamanda kullanılan aralık ve oran da tepkinin gücünde önemli bir rol oynar (Wolfgang, 2009).

2.7. Pekiştirme Tarifeleri

Pekiştirmenin etkililiğini artırmanın en temel yolu doğru pekiştireç belirlemek ve belirlenen pekiştireci en uygun tarife ile uygulamaktır. Pekiştirme uygulanan davranış için kullanılan pekiştirme tarifesi davranışın kazanılmasını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Pekiştirme tarifelerinin en yaygını sürekli pekiştirme dir. Sürekli pekiştirmede pekiştireç her istedik davranıştan sonra hemen verilir. Sürekli pekiştirmede hızlı ve etkin sonuç alınır. Davranışta artış hızlı ve etkin bir şekilde gerçekleşir. Ancak, davranış pekiştirilmediğinde unutulur ve söner. Her davranıştan sonra verildiği için veren ya da alan bu durumdan sıkılabilir. Dahası kullanılan pekiştireci her davranıştan sonra vermek mümkün olmayabilir (Stangor, 2011).

Sürekli pekiştirmeye kıyasla aralıklı pekiştirme de daha yavaş bir öğrenme gerçekleşir fakat gerçekleşen öğrenme sönmeye karşı daha dirençlidir. Birey her

davranıştan sonra pekiştireç almadığı için pekiştirecin verilir verilmeyeceği konusunda net bir karar veremez ve bu da sönmeye karşı direnç geliştirir. Yukarıda da bahsedildiği üzere sürekli ve aralıklı olmak üzere iki tür pekiştireç tarifesi vardır: her davranıştan sonra pekiştireç verilen sürekli pekiştireç ve her davranıştan sonra verilmeyen aralıklarla verilen aralıklı pekiştirme tarifesi (Ho ve diğerleri, 2015) . Sabit oranlı, değişken oranlı, sabit aralıklı, değişken aralıklı olmak üzere dört çeşit aralıklı pekiştirme tarifesi vardır.

1. Pekiştireç sabit olarak belirlenen orandan sonra veriliyorsa kullanılan tarife sabit oranlı pekiştirme tarifesidir. Örneğin her 5 doğru cevaptan sonra verilen pekiştireç. Davranışta kalıcılığı artırmak için oran zamanla artırılmalıdır.

2. Davranış belli ortalama davranıştan sonra pekiştiriliyorsa kullanılan tarife değişken oranlı pekiştirme tarifesidir. Değişken oranlı pekiştirme tarifesinde ortalama bir oran belirlenir ve bu doğrultuda ortalama davranış sayısına ulaşıldığında pekiştireç verilir. 5 ortalama davranıştan sonra pekiştirmenin gerçekleştirileceği bir durumda, 4 davranıştan sonra pekiştireç verilir, sonra 6 davranıştan sonra, sonra 3 ve sonra 7 davranıştan sonra pekiştireç verilir. Sonuç olarak toplam 20 davranış 4 kez pekiştirilir yani ortalama 5 davranış. Ancak sabit oran olmadığı için birey kaçınıcı davranıştan sonra pekiştireç alacağını tam olarak bilemez. Pekiştireç belli bir ortalama ile ama her seferinde farklı davranış sayısından sonra verilir (Gongola ve Daddario, 2010).

Aralıklı pekiştirme tarifesinde pekiştirmenin gerçekleşmesi için belli bir sürenin geçmesi gereklidir. Belli bir sürekliliği olan davranışlarda tercih edilen pekiştirme tarifesidir. Sabit aralıklı ve değişken aralıklı olmak üzere iki şekilde uygulanabilir.

1. Belirlenen zaman aralığından sonra pekiştireç verilmesi sabit aralıklı pekiştirme tarifesi olarak adlandırılır. Bu tarifede pekiştireç istendik davranış gerçekleştikten sonra değil, belirlenen süre geçtikten sonra verilir. 15 dakika sabit ara belirlenmişse pekiştireç her 15 dakikada bir verilir. Davranış 10. dakikada gerçekleşse bile pekiştireç verilmez. Yemek masası hazırlama becerisi için 10 dakika sabit aralı pekiştireç kullanılacaksa, çocuk her 10 dakikada bir kontrol edilir, işi yapıyorsa pekiştireç verilir. Çocuk pekiştireç alacağı zamanı bilir ve bu sebeple (yavaşlayıp

pekiştireç zamanı hızlanma gibi) buna göre hareket edebilir. Bu duruma dikkat edilmelidir. 2. Değişken aralıklı pekiştirme tarifesinde ise çocuk pekiştirecin ne zaman verileceğini tahmin edemez. Sabit aralıklı pekiştirme tarifesinden farkı sürenin değişken olmasıdır. Ancak yine de ortalama bir zaman aralığı belirlenir. Bu açıdan değerlendirildiğinde sabit aralıklı tarifeye göre daha etkili olabilir. Birey pekiştirecin tam zamanını tahmin edemediği için işe başladığı hızda devam edecektir. Aşağıdaki tabloda pekiştirme tarifelerini tanım ve örnekleri ile inceleyebilirsiniz (Stangor, 2011).

Tablo 3: Pekiştirme Tarifeleri Tanım Ve Örnekleri (Stangor, 2011.)

Pekiştirme Tarifesi	Açıklama	Örnek
Sürekli	Her davranıştan sonra mümkün olan en kısa sürede pekiştireç verilmektedir.	Öğrenciye verdiği her doğru cevap için aferin denmesidir.
Sabit Oranlı	Davranış her belirli sayıdan sonra pekiştirilir.	Ürettiği ürün sayısına göre ücret alan işçiler.
Değişken Oranlı	Davranış belli bir ortalama ama sayısı tahmin edilemeyen davranıştan sonra pekiştirilir.	Şans oyunları makinelerinden para kazanma örnek olarak verilebilir.
Sabit Aralıklı	Davranış belirlenen süre geçtikten sonra pekiştirilir.	Aylık maaş alan insanlar örnek olarak verilebilir.
Değişken Aralıklı	Davranış belli bir ortalama süreden sonra pekiştirilir ama ne zaman pekiştirileceği tahmin edilemez.	Sesli mesaj sistemini mesajlar için kontrol eden kişiler örnek verilebilir.

2.8. Pekiştiren

Pekiştirenler Birincil ve İkincil olmak üzere iki çeşitir. Pekiştirenler koşulsuz ve koşullu olarak da adlandırılmaktadır. Birincil yani koşulsuz pekiştirenleri temel yaşam gereksinimler ve biyolojik ihtiyaçlar oluşturmaktadır. İkincil yani koşullu pekiştirenler ise sonradan öğrenilen ve birincil pekiştirenlerle ya da diğer ikincil pekiştirenlerle ilişkilendirilen pekiştirenlerdir (Flanagan, Allen ve Levine, 2014).

2.8.1. Birincil Pekiştirenler

Öğrenmeye dayalı olmayan ancak bireyin davranışlarını etkileyen biyolojik uyaranlara birincil pekiştiren denir. Birincil pekiştirenler çoğunlukla hayati önem arz eden uyaranlardır. Birincil pekiştirenler, temel biyolojik ihtiyaçları karşılayan uyaranlar olduğu için hayati öneme sahiptir ve bu yüzden insan ve hayvan davranışları üzerinde doğal bir etkiye sahiptir (Ashford ve LeCroy, 2009).

Eğitim ortamlarında öğrenmeyi desteklemek için birincil pekiştirenlerin tercih edildiği bilinmektedir. Genellikle, küçük yaş gruplarında ve engellilerde kullanılmaktadır. Engelli bireylerde özellikle zihin engelli bireylere beceri ve kavram öğretiminde kullanılan en yaygın pekiştirenler birincil pekiştirenlerdir. Ancak, öğretimi desteklemek için de olsa temel biyolojik ihtiyaçların pekiştiren olarak kullanılması etik ve ahlaki boyutta tartışılmaktadır. Birincil pekiştiren kullanımında etkililiği azaltan en önemli etken doyumdur. Öğretimin etkililiğinin azalmasını önlemek için bireyin kullanılan pekiştiren ile ilgili doyuma ulaşmasını önlemek gerekir. Bunu başarmak için ilk olarak mümkün olduğunca farklı ve çeşitli birincil pekiştirenler tercih edilmelidir. İstendik davranışta artışı sağlamak için kullanılan pekiştiren miktarı çok iyi ayarlanmalıdır. Birincil pekiştirenler daha önce de belirtildiği üzere küçük çocuklarda ve engelli bireylerde etkilidir. Yaş ilerledikçe eğer bireyin herhangi bir zihin engeli yoksa, birincil pekiştirenler etkililiğini yitirmektedir (Flanagan, Allen ve Levine, 2014).

Hangi davranış için hangi birincil pekiştiren kullanılacağı belirlenirken bireyin özellikleri ve varsa engel durumu ve düzeyi mutlaka hesaba katılmalıdır. Ayrıca

kullanılacak pekiştirece karşı bireyin doyum oranına da dikkat edilmelidir. Aksi halde kullanılan pekiştireç öğretime engel oluşturabilir veya öğretimi kesintiye uğratabilir. Örneğin, karnı tok bir çocuğa, herhangi bir davranış, beceri veya kavram öğretiminde şeker, çikolata gibi yemek pekiştirecinin kullanılması beklendik etkiyi yaratmayacaktır. Bir başka anlatımla planlı bir şekilde belirlenmediklerinde, birincil pekiştireçler “doyunluk” ya da “yoksunluk” oluşturabilirler. Ancak birincil pekiştireçler hiçbir zaman pekiştireç olma özelliklerini yitirmezler, çünkü aynı zamanda biyolojik ihtiyaçlardır (Flora, 2004).

2.8.2. İkincil Pekiştireçler

İkincil pekiştireçler yiyecek gibi birincil pekiştireçlerle ilişkilendirilen ve sonuç olarak birincil pekiştireçlere benzer özellik kazanan güdüleyicilerdir. Sosyal açıdan uygun ve uyumsal davranışları pekiştirmede sık sık kullanılmalarına karşın, ikincil pekiştireçler pekiştirdikleri davranışı değersizleştirdikleri için eleştirilmektedir. Eleştirilerin temelinde istendik davranışı tek başına göstermenin değersiz olduğu, ancak pekiştirece ulaşmak için davranışın değer kazandığı düşüncesi yatmaktadır. “Bunu yaparsan, şunu alırsın” mesajı otomatik olarak “bunu” değersizleştirmektedir. Kohn (1999), bir çocuğa “söz dinlersen sana altın bir yıldız ya da dondurma vereceğim” denildiğinde, çocuğun tepkisinin “ hımm, söz dinlemek yapmak istemeyeceğim bir şey olmalı, aksi halde bana onu yaptırmak için rüşvet vermezlerdi” düşüncesi olacağını belirtmektedir. Çocuğa bir işi ödül veya pekiştireçle yaptırdığımız sürece, çocuğun o davranışı başka bir sebep için yapma olasılığı yok olmaktadır. Tüm bu eleştirilere karşın, aslında pekiştireçler davranışı değersizleştirmek yerine davranışa daha fazla değer katmaktadır. Bir çocuğa “söz dinlersen sana altın bir yıldız ya da dondurma vereceğim” denildiğinde, çocuk “ hımm, söz dinlemek gerçekten önemli ve değerli birşey olmalı, aksi halde beni onu yaptırmak için güdülemezlerdi. Elimden gelenin en iyisini yapmalıyım” diye düşünecektir. Bir ebeveyn bir davranış için çocuğuna bir ödül teklif ediyorsa, bu çocuğa o davranışın veya görevin değerli ve önemli olduğu mesajını aktarmaktadır. Pekiştireç kullanıldığında, o pekiştireç kullanıldığı davranış ile koşullanır ve ilişkilendirilir. Pekiştirilen davranışlar davranışla ilişkilenebilir dolayısıyla ikincil ödül değeri kazanırlar (Sutton ve Barto,

2012). Sonuç olarak ikincil pekiştireçler, bireyin biyolojik temel ihtiyaçlarının dışında kalan, ancak sahip olduklarında onları mutlu eden ve güdüleyen pekiştireçlerdir. Genel olarak dört gruba ayrılırlar bunlar: 1. Sosyal pekiştireçler, 2. Nesnel pekiştireçler, 3. Etkinlik pekiştireçleri ve 4. Sembol pekiştireçleri.

2.8.2.1. Sosyal Pekiştireçler

Stangor'a (2011) göre takdir edilmeyi, sevgi ve saygı görmeyi her birey sever. Dolayısıyla en yaygın kullanılan ve en pratik ikincil pekiştireçler sosyal pekiştireçlerdir. Sevgi göstermek ve takdir etmek sosyal pekiştireçlerdir. Pek çok farklı şekilde sevgi gösterme ve takdir etme şekli olduğundan dolayı çok farklı sosyal pekiştireç türü olduğunu söyleyebiliriz. Örnek verecek olursak; çocuğun hoşuna gidecek "aferin", "çok güzel", "harika", "çok iyi yapıyorsun", ve "seninle gurur duyuyorum" gibi sözel ifadeler ve "başını okşamak", "sarılmak", "çak yapmak", "elle tamam işareti yapmak" ve "alkışlama" gibi fiziksel ifadeler sosyal pekiştireç grubuna girer. Ayrıca, çocuğun yaptığı ödevlere, resimlere işaret koymak, yıldız yapmak veya imza atmak da sosyal pekiştireç olarak değerlendirilebilir.

Sosyal pekiştireçler, uygun durumda ve zamanda kullanıldığında istendik davranışları pekiştirerek etkili artış gösterirler. Günlük yaşam becerilerinde de çok sık kullanılan ve oldukça etkili sonuç veren pekiştireçlerdir. Özellikle, çocuk istendik davranışı gösterdiği ve doğru yaptığına inandığı durumlarda sosyal pekiştireçlerle pekiştirilmelidir. Gereksiz yere ve sürekli kullanmak etkisini azaltacaktır. Çocuk takdir edilmeyi ve sevilmeyi beklediği koşullarda ve istenilen davranışları gösterdiğinde kullanılmalıdır. Kullanırken ses tonu, jest ve mimiklere dikkat etmeli, doğal ve samimi bir şekilde uygulanmalıdır. Çok sık ve amaçsız kullanılan sosyal pekiştireçler etkisini zamanla kaybeder (Ashford ve LeCroy, 2009).

Sadece istendik davranış yerine değil de, her davranışta sosyal pekiştireç kullanıldığında hiç bir etki göstermez, çocuk söz konusu pekiştirece duyarsızlaşabilir. Sosyal pekiştireçler, istendik davranışın her aşamasında kullanılabilir. Örneğin, ayakkabı bağlama becerisi öğretiminde çocuk, ayakkabıya ayağını soktuğunda, "Bravo", bağcıkları eline aldığı anda, "Çok iyi gidiyorsun, devam" gibi her doğrusu

pekiştirilebilir. Ayrıca kullanılacak pekiştireç çocuğa göre seçilmelidir. Çünkü bazı çocuklar sözel pekiştireçlere olumlu tepki verirken, bazıları ise fiziksel pekiştireçlere olumlu tepki verirler (Flora, 2004).

2.8.2.2. Nesnel Pekiştireçler

Davranış değiştirme ve beceriler öğretiminde sadece sosyal pekiştireçler yeterli olmayabilir. Sosyal pekiştireçlerin yanı sıra nesnel pekiştireçler de sık kullanılan ikincil pekiştireçlerdir. Para, kıyafet, boya kitabı ve oyuncak gibi bireyin ilgisine uygun elde etmek isteyeceği her tür nesne “nesnel pekiştireç” olarak kullanılabilir. Nesnel pekiştireçler hem çocuklarda hem de yetişkinlerde kullanılabilen etkili pekiştireçlerdir. Pekiştirecin bireye uygun olması çok önemlidir. Aksi halde pekiştireç etkili olamaz (Sutton ve Barto, 2012).

Genel olarak nesnel pekiştireçler sabit oranlı pekiştireç tarifesi ile daha etkilidir. Örneğin sabit oranlı tarife ile pekiştirilen bir kobay istedik davranışı pekiştireci alana kadar hızlı bir şekilde yapar ve her pekiştireçten sonra kısa bir ara verir ancak sonra tekrar devam eder. Aynı şekilde diktiği her 25 çorap için 1 dolar alan bir işçi, beklendiği bir şekilde her 25 çorap dikiminden sonra ara verdiği bir hızda çalışacaktır. Davranış döngüsü hem kobay hem de fabrika işçisi için aynıdır çünkü pekiştireç tarifesi ve türü aynıdır (Flora, 2004).

2.8.2.3. Etkinlik Pekiştireçler

Çocuğun yapmaktan hoşlandığı ve sevdiği herhangi bir faaliyet ya da etkinlik içeren pekiştireçlerdir. Etkinlik pekiştireçlerini bazı çocuklar büyük bir eğlence olarak görür. Etkinlik pekiştireçleri hafif düzey zihin engeline sahip çocukların dikkatini daha çok çeker. Bu nedenle hafif düzey zihin engelli çocuklara davranış ve beceri öğretiminde oldukça etkilidir. Top oynamak, dışarıya çıkmak, alışverişe gitmek, parka gitmek, arkadaşlarıyla oynamak, oyun hamuruyla oynamak ve bilgisayar oyunu oynamak gibi etkinlikler en yaygın etkinlik pekiştireçleri olarak bilinmektedir. Ancak çocuğun ilgi ve sevgisine göre farklılık gösterebilir ve bir çocuk için çok büyük etkisi

olan bir etkinlik, başka bir çocuk için etkili olmayabilir ve hatta olumsuz bir etki bile yaratabilir (Kohn, 1999).

2.8.2.4. Sembol Pekiştiriciler

Tek başına bir anlam ifade etmeyen ve değersiz olan fakat belli bir miktar elde edildikten sonra başka bir pekiştiricile değiştirilen araçlardır. Tutarlı ve sistemli bir şekilde uygulanan sembol pekiştiriciler güdülenmeyi sağlamaktadır. Çıkartma, etiket, sayı, yıldız, kupon, jeton gibi semboller kullanılır. Olumlu her davranışa bir sembol verilir. Örneğin, istendik her davranıştan sonra çocuğa sevdiği çıkartmalardan bir tane verilir ve 5 çıkartma topladığında ise sevdiği çikolata verilir. Okuma-yazma bilen çocuklar için sayılar yani puan sistemi, bilmeyenler için ise marka, jeton, çıkartma ve kart toplama kullanılabilir ancak her iki durumda da çocuk sistem hakkında çok iyi bilgilendirmelidir (Flora, 2004).

2.9. Hafif Düzey Zihin Engelli Çocuklara Günlük Yaşam Becerileri Öğretimi

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu), tarafından günlük yaşam becerileri genel olarak, bireyin başkalarına bağımlı olmadan, yaşamını sürdürmesi, sağlıklı kararlar alabilmesi ve etkili iletişim kurabilmesi için gerekli olan bütün beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu becerilerin önemli bir bölümü çocukluk döneminden yetişkinlik dönemine gelişimsel bir sıra izler ancak bazı beceriler belli gelişim dönemlerine özgüdür. Örneğin mesleki beceriler gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde yer alır (UNICEF, 2012). Engelli çocukların eğitiminde amaç onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri ve kendilerine yeterli hale gelmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda bireylerin birçok davranış ve beceri kazanması gerekmektedir. Genel olarak bu beceriler dört ana grupta incelenmektedir. Bunlar akademik beceriler, uyumsal beceriler, günlük yaşam becerileri ve mesleki beceriler olarak sıralanabilir. Günlük yaşam becerileri özbakım becerileri, tüketici becerileri, ev içi beceriler, sağlık bakımı ve etkileşimli iletişim becerileri alanlarından oluşmaktadır (Baker ve Brightman, 2004).

Beceri öğretiminde davranışçı yaklaşım ya da uygulamalı davranış analizi yaklaşımı yaygın olarak kullanılmaktadır. Uygulamalı davranış analiz yaklaşımına göre bir davranış ya da bir beceriyi öğretirken çeşitli öğretim tekniklerine yer verilmektedir. Bunlar bir bütünlük içerisinde aşağıda altı başlık altında toplanmıştır (Alberto ve Troutman, 2016).

1. Öğretilecek olan davranışların küçük bölümlere ya da basamaklara ayrılması ve tanımlanması (analiz),
2. Öğrencinin yerine getirebildiği becerinin sürekli ve doğrudan ölçülmesi (ölçme),
3. Öğretim sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlamak için fırsatların sunulması (aktiflik),
4. Öğrenci davranışlarına anında ve sistematik olarak geri bildirimlerin sağlanması (dönüt),
5. Doğru öğrenci davranışlarının uyarılarla kontrolü sürecinde öğretim amaçlı ipuçları ya da yardımlardan, doğal olarak ortaya çıkan uyarılara geçişin sağlanması (uyarı kontrolü),
6. Yeni öğrenilen becerilerin farklı, öğretilmeyen durum ve ortamlarda yerine getirilmesini sağlamak için genelleme becerilerinin kazandırılması (genelleme).

2.10. Hafif Düzey Zihin Engelli Çocuklara Günlük Yaşam Becerileri Öğretiminde Aile Davranışı Ve Pekiştirme Kullanımı

Aile davranışları çocuk davranışları üzerinde çok etkilidir ve bu çocuğun sosyal gelişimini ve davranış geliştirilmesini de önemli derecede etkiler. Skinner (1965) tarafından yaygınlaştırılan edimsel koşullama çocuk davranışı oluşumunun önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Temelde, edimsel koşullama bazı davranışları öğrenmede davranış ve ödül ya da ceza arasındaki ilişkinin etkililiği olarak açıklanmaktadır. Çocuğa davranış kazandırmada olumlu yâ da olumsuz, birincil ya da ikincil pekiştirme gibi pekiştirme teknikleri kullanılabilir. Edimsel koşullamada, öğrenme zamansal yakınlık ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, etki ve tepki

arasındaki ilişkiyi kurmak için, istenilen eylemden hemen sonra tepki yapılmalıdır (aktaran Kroth ve Edge, 2007).

Aile belli bir davranışın sıklığını artırmak istiyorsa, davranışları pekiştirmelidir. Genel olarak, bir davranışın tekrarlanma olasılığını arttıran fiziksel veya psikolojik ödül olarak kabul edilen olumlu pekiştirme kullanılır. Örneğin bir çocuğun kendisinden istenmeden odasını bir sabah temizler ise ve aile çocuğa şeker ya da sözlü övgü gibi bir ödüllendirme verirse davranışın tekrarlama olasılığı artacaktır. Ayrıca, ebeveynin dikkati de yararlı bir pekiştirme olabilir. Ancak, ailelerin olumsuz davranışları pekiştirmemek için dikkatli olması gerekir. Örneğin, bir çocuk sinirli davrandığında annesi sessiz kalması için ona şeker verirse, bu durumda farkında olmadan çocuğun olumsuz davranışını pekiştirmiş olacaktır. Çocuk kötü davranış sergilediğinde, susması için şeker verileceğinin farkında olacak ve davranışını devam ettirecektir (Landry, 2014).

Aile davranışı hafif düzey zihin engeline sahip çocuklarda davranış oluşumu ile ilgili en önemli çevresel faktörlerden biridir. Fiziksel disiplin, tutarsızlık ve şefkat eksikliği ve sıcaklık eksikliği gibi etkisiz aile davranışları hafif düzey zihin engeline sahip çocuklarda dışa davranış sorunları ile doğrudan ilişkilidir (Dodge ve Pettit, 2003). Fiziksel ceza kullanmanın kısa dönemde istendik davranışa yol açtığı düşünülebilir, ancak uzun dönemde sapkın davranışlarda artma ve saldırganlığa neden olmaktadır. Aile çocuk üzerindeki baskı ve kontrolü arttırdıkça ve fiziksel ceza uyguladıkça, çocukta daha fazla davranış bozukluğu görülmektedir. Pozitif ebeveynlik ve özellikle yüksek derecede şefkat, sevgi ve ilginin hafif düzey zihin engeline sahip çocuklarda davranış problemlerini azaltılmaktadır (Hoeve, ve diğerleri, 2009).

Aile davranışı ve çocuk davranış arasındaki ilişki hafif düzey zihin engeline sahip çocukların ailelerinde farklı olabilir. Hafif düzey zihin engeline sahip çocukların ailelerinde; çocuğun engel durumu ve ailenin çocuklarının durumunu kabullenememesi gibi diğer faktörler de yetersiz aile davranışını etkileyebilir. Davranış bozukluğu olsun ya da olmasın hafif düzey zihin engeline sahip bir çocuğun ailesinin yetersiz davranışları onun davranışlarını ne derece anladığına, engelinin bir sonucu olarak bu davranışları gösterdiğinin kabulüne dayalı olabilir (Schuiringa ve diğerleri, 2015).

Hafif düzey zihin engeline sahip bir çocuğun ailesi çocuklarının alt bilişsel yeteneklerinden dolayı çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Örneğin çocuğa bir şey öğretmek için defalarca talimat vermek gerekebilir ve bu durum ailenin sabrını zorlayabilir. Ancak, şaşırtıcı derecede hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip ailelerin aile davranışları ve davranış değiştirmede etkileri üzerine çok az çalışma bulunmaktadır (Hill ve Rose, 2009). Genel olarak araştırmalar hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip ailelerin kaygı ve stres düzeyleri üzerine odaklanmış ve çocuk davranışı üzerine çok az ya da hiç değinilmemiştir. Aile davranışının çocuk davranışı üzerine etkisi konusundaki araştırmalar sınırlıdır. Hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip ailelerin kaygı ve stres düzeyleri fazladır ve hem hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip hem de davranış problemi olan çocuğun aileleri için ise durum daha da kötüdür. Bu sebeple aile davranışı ve çocuk davranışı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve müdahale programları geliştirmek gereklidir (Baker ve diğerleri, 2002).

Tüm anne-babalar çocukların bağıрма ve sinirli davranma gibi davranışları daha az sıklıkta göstermesini ister. Bu gibi durumlarda fiziksel ve psikolojik olumsuz pekiştirme belirli davranışları söndürmek için etkili olabilir. Olumsuz pekiştirme bir çocuğun istenmedik hareket veya davranışı sonucunda verilen negatif tepkidir. Çocuğa belirli bir süre odasında tutmak ya da sevdiği şeylerden mahrum bırakmak cezaya örnek teşkil eder. Olumlu ve olumsuz pekiştirme çocukların belirli davranışları daha çok ya da daha az sıklıkta gerçekleştirmesine yardımcı olan etkili araçlardır. Aile tutarlı ise, eninde sonunda etkili olurlar. Bu nedenle, ebeveynler hem kendinden emin olmalı hem de tutarsızlıktan kaçınmalıdırlar. Ayrıca, birden fazla çocuklu ailelerin hepsine karşı tutarlı olması önemlidir. İnsanların iyi taklitçiler olduğu ve diğerlerinin eylemlerini taklit ettikleri bilinmektedir. Bir kardeş diğer kardeşinin kabul edilemez bir davranışının anne-baba tarafından cezalandırılmadığını gözlemlerse, tepki almadığı için aynı davranışı sergileme ihtimali yüksek olacaktır. Kısacası, ebeveynlerin çocuklarının sergiledikleri davranışları üzerinde çok büyük bir etkisi vardır. Aslında, birçok öğrenme teorisyeni kişilik ve davranışları şekillendiren (olumlu ve olumsuz pekiştirme gibi) dış faktörlerin rolünü vurgulamaktadır. Bu nedenle ailelerin pekiştireç kullanımı ve bu konuda tutarlı olmaları son derece önemlidir (Landry, 2014).

Günlük yaşam becerisi öğretiminde öğrenciye istendik davranışları için kullanılan olumlu dönütler olumlu pekiştireçlerdir. Olumlu pekiştireç, öğrencinin davranışlarına etkisi ile tanımlanır. Dolayısıyla davranışı arttırmaya yol açabilecek nesne ve olayların davranış üzerindeki etkilerine bakılarak pekiştireç olup olmadığına karar verilebilir. Buna göre eğer bir nesne ya da olay sonucunda davranış artmıyorsa o nesne ya da olay pekiştireç değildir (Snell, 1983; Özyürek, 1996). Etkili pekiştireç belirlemek üzere farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler, bireyin kendisine sormak, bireyin yaşamındaki önemli kişilere sormak, bireyi gözlemek ve denemektir. Bu tekniklere benzer şekilde etkili pekiştireç belirlemede aşağıdaki yollardan hareket edilmesini önermektedir.

1. Öğrenciye hoşlandığı ve hoşlanmadığı nesne ve olaylar doğrudan sorulur.
2. Potansiyel pekiştireç listesi oluşturabilmek için, öğrencinin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları aile bireylerine sorulabilir.
3. Öğrenci, günün belli zamanlarında doğal ortamlarda gözlenebilir.
4. Öğrenci yapılandırılmış ortamlarda gözlenebilir (White, 1989; Flora, 2004; Snell, 1983).

Belirlenen pekiştireçlerin etkili olarak kullanımında, hangi durumlarda hangi pekiştireçlerin kullanılacağı, pekiştirme uygulamalarının nasıl yapılacağı ve pekiştirme uygulamalarında nelere dikkat edilmesi gerektiği önemlidir. Hangi davranışların pekiştirildiği dikkatlice izlenmelidir. Çünkü güçlendirilmek istenen davranışı, anında pekiştireç izlemezse, davranışla pekiştirme arasında oluşan başka diğer davranışlar pekiştirilebilir. Anında pekiştirme sağlanmalıdır. Öğrenci uygun davranışı yerine getirdiğinde anında pekiştirilmelidir. Öğretim ortamların anında pekiştirme sağlamanın üç yolu bulunmaktadır. Programlı öğretim materyalleri hazırlayarak tepkilerin anında pekiştirilmesi olası olur. Küçük gruplarla öğretime yer verilerek öğrenciler gerektiğinde anında pekiştirilebilir. Öğrencinin yaptıklarını betimleyen sözcükleri kullanarak gecikmiş pekiştirmenin üstesinden gelinebilir. Gecikerek verilen sözlü ödüllerde kullanılan sözcüklerin öğrencinin yaptıkları ile ilişkilendirilmesine özen gösterilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin göstermiş oldukları ilerlemelere duyarlı olmalı ve öğrencilerdeki ilerlemeleri mutlaka pekiştireçler

izlemelidir. Öğrenciler daha iyi davrandıklarında onların bu davranışlarına dikkat edilerek ve yakalayarak ilerlemeleri pekiştirilmelidir (Sutton ve Barto, 2012).

Etkili pekiştireç kullanımında dikkat edilmesi gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Kullanılan pekiştireç kolayca doyuma yol açmayacak özellikte olmalıdır.
2. Pekiştireç etkili bir pekiştirme tarifesine göre sunulmalıdır.
3. Pekiştireç bireyin özellikleriyle (örneğin, ilgi alanları, kişilik özellikleri, gelişim düzeyi) uyuşmalıdır.
4. Pekiştireç uygulayıcı tarafından kolay ulaşılır ve kolay uygulanabilir olmalıdır.
5. Pekiştirecin niteliği ve niceliği izlediği davranışın önemine uygun olmalıdır.
6. Tek düzeliği önlemek amacıyla, pekiştireçler çeşitlendirilmelidir.
7. Pekiştirilecek davranışın gerçekleşmesine zemin hazırlamak için ön uyarılar kullanılmalıdır.

Zihin engelliler sıklıkla, öğrendikleri yeni becerileri bir durumdan diğer durumlara genellemede ve öğrendiklerini anımsamada güçlükler çekmektedirler. Heward (2012), yeni bilgi ve becerilerin genellenmesi ve kalıcılığın sağlanması sorunun üstesinden gelmeye yönelik dört strateji önermektedir.

Pekiştireç kullanımının doğal ortamlarda da sürdürülmesi: öğrencinin edindiği becerilerin genellenmesi ve kalıcılığın artırılmasında en temel nokta, öğrencinin doğal ortamlarda da pekiştirilmesidir. Öğrencinin doğal ortamlarda pekiştirilmesi için öğrencinin gereksinim duyduğu işlevsel becerileri öğrenmesi sırasında, gerçekleştirdiği her beceri basamağı doğal ortamındaki bireyler tarafından pekiştirilmelidir. Yeni becerilerin yeterince kalıcı ve akıcı duruma gelmesi için öğrencinin doğal çevresinde pekiştireçler üretilmelidir.

Öğretimsel amaçlar, doğal çevrede bulunan uyarıları ve öğrencinin gereksinimlerini temsil edecek şekilde ve öğrencinin okulda öğrendikleri ile tutarlı bir şekilde sistematik olarak seçilmelidir. Bu seçimde çocuğun becerileri yerine

getirebildiği durumlar kadar, yerine getiremediği durumlar da göz önüne alınmalıdır. (Evdeki ve okuldaki becerileri seçerken günlük yaşamda kullanabileceği becerileri seçmek, bize ve ortamının da göz önüne alınması gerektiğini hatırlatır). Öğretim ortamlarında ve genelleme ortamlarında ortak uyarılar seçilmesine önem verilmelidir. Öğretim ortamları, mümkün olduğu kadar genelleme ortamlarının tipik özelliklerini yansıtmalıdır. Öğretim ortamlarında kullanılan uyarılar, genelleme ortamlarına taşınabilmelidir (Heward, 2012).

2.11. Hafif Düzey Zihin Engelli Çocuklara Günlük Yaşam Becerileri Öğretiminde Aile Davranışı Ve Pekiştirici Kullanımı İle İlgili Araştırmalar

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1992) otistik çocuklara bağımsız yaşam becerileri kazandırılması isimli iki aşamadan oluşan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında 13 yaşındaki üç otistik çocuğa okul ortamında çeşitli bağımsız yaşam becerileri öğretimi gerçekleştirilmiştir, daha sonra annelerine eğitim verilerek bu becerilerin ev ortamlarında genelleştirilmesi sağlanmıştır. Anneler eğitime aktif olarak katılmış, çocukların kazandıkları becerileri ev ortamına genellemede eğitimci rolü almışlardır. Araştırma sonucunda çocukların okulda öğrendikleri becerileri ev ortamında genelledebildikleri ve annelerin eğitimci rolünü başardıkları gözlenmiştir (Sucuğlu ve Kuloğlu, 1992).

Laird ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda şefkat ve ilginin daha sert ceza ve olumsuz tepkilerin etkilerine karşı tampon görevi gördüğü bildirilmiştir. Daha da önemlisi, aile davranış ve çocuk davranışı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu tespit edilmiş ve bir kısır döngü içinde yetersiz aile davranış davranış problemlerine, davranış problemleri de daha fazla sorunlu aile davranışına yol açtığı ileri sürülmüştür (Laird ve diğerleri, 2003).

Vuran (1997) annelere çocuklarının uygun davranışlarını ödüllendirme ve uygun olmayan davranışlarını eleştirmeme becerilerinin kazandırılmasında bilgilendirme dönüt verme, dönüt verme ile ödüllerin birlikte kullanılması süreçlerinin annelerin ödül kullanma ve eleştirme sıklığında, çocukların ise uygun olan ve olmayan davranışlarında ne düzeyde değişikliğe yol açtığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla üç anne ve zihin engelli çocuklarıyla çalışılmıştır. Araştırma sonucunda

bilgilendirme, dönüt verme ile ödüllerin birlikte kullanıldığı eğitim sürecince, annelerin hedef davranışlarındaki değişiklikler giderek amaca yaklaşmıştır. Benzer değişiklikler çocukların belirlenen hedef davranışlarında da görülmüştür (Vuran, 1997).

Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretimine yönelik bir aile eğitimi programı geliştirerek etkililiğinin sınındığı bir araştırma sonuçlarına göre geliştirilen aile eğitimi programını tamamlayan annelerin program doğrultusunda gerçekleştirdiği beceri öğretimi çalışmalarının, zihin engelli çocuklarının özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Cavkaytar, 1998).

Hollanda'da yapılan bir çalışma ebeveynlik davranışları hafif düzey zihin engelli çocukların ebeveyn-çocuk ilişkisi ve dışa yönelim çocuk davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma kapsamında 113 aile ile görüşülmüş. Hem davranış bozukluğu sergileyen hem de hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip 71 ailenin sadece hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip ailelere göre daha fazla olumsuz pekiştireç ve fiziksel ceza uygulamalarına karşın çocuğun kabulü, çocuğa ilgi, yakınlık ve olumlu ebeveynlik konularında daha olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. ebeveyn-çocuk ilişkisi çocuk davranışları ve ebeveynlik davranışları üzerine oldukça etkili ve doğrudan ilişkilidir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin ebeveynlik davranışı ve çocuğun dışa yönelim davranışı üzerinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışma hafif düzey zihin engelli çocukların dışsal davranış problemleri oluşumu ile bağlantılı olarak ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveynlik davranışlarının önemini vurgulamaktadır. Sağlıklı ve etkili ebeveyn davranışı ve ebeveyn-çocuk ilişkisi oluşturmak için gerekli eğitim ailelere saptanmalıdır (Schuiringa ve diğerleri, 2015).

Anne ve sınıf öğretmenlerinin birlikte eğitimi şeklinde uyguladığı Özbakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi Programını (ÖZEBÖP) tamamlayan annelerin program doğrultusunda gerçekleştirdiği öğretim çalışmalarının, zihin engelli çocukların beceri öğrenmelerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada üç anne, onların zihin engelli çocukları ve sınıf öğretmenleri ile yapılan deneysel çalışma sonucunda anne ve sınıf öğretmenlerinin birlikte eğitildiği ÖZEBÖP'ü tamamlayan annelerin, program doğrultusunda yaptığı öğretim çalışmalarının, zihin engelli çocuklarının

özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerine katkısı olduğu belirlenmiştir (Cavkaytar, 1998a).

Amerika’da yapılan bir çalışma ise zihinsel engelli olan çocukların davranış sorunları ve ruhsal bozukluk için artan risk altındadır hipotezinden yola çıkarak, gelişimsel gecikmesi olan ve olmayan toplam 205 okul öncesi çocukta davranış problemlerini incelemiştir. Davranış problemleri 36-48 ay yaşları arasında oldukça istikrarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimsel gecikmeler yaşayan çocukların akranlarına göre daha fazla davranış sorunları gösterdikleri ve klinik davranış bozukluğu değerlendirmesinde üç kat daha yüksek puan aldıkları bildirilmiştir. Anneler ve babalar özellikle zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olanlar klinik değerlendirme sonuçlarını doğrulamışlardır. Ebeveyn stresi de gecikmeli grupta daha yüksek çıkmış, bu durumun çocuğun gelişimsel gecikmesinden daha ziyade davranış sorunları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek ebeveyn stresi zamanla çocukta davranış problemlerinin kötüleşmesine ve yüksek çocuk davranış sorunları ise ebeveyn stresinin kötüleşmesine katkıda bulunmuştur. Bulgularda anne ve babalar arasında anlamlı farklılık bulunmamış aksine anne ve babaların oldukça benzer görüşe sahip oldukları bulunmuştur (Baker, ve diğerleri, 2003).

Hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip annelerin (çocukta davranış problemi olsun ya da olmasın) normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerden daha az olumlu ebeveynlik, daha az olumlu tepkiler, daha olumsuz tepkiler ve daha az olumlu tutum göstermektedir (Green ve Baker, 2011). Bilişsel gecikmeler yaşayan bir grup çocukla yapılan diğer bir çalışmada, ailelerin tutarsız ve öfkeli ebeveynlik sergiledikleri ve davranış problemlerini bu şekilde arttırdıkları belirtilmiştir (Emerson, Einfeld ve Stancliffe, 2011). Bu bulgular birlikte ele alındığında, hafif düzey zihin engelli çocukların yetersiz ebeveynlik için artan risk altında olduğunu göstermektedir. Etkili ve olumlu aile müdahale programları sorunlu ve yetersiz aile davranışları ve çocuktaki davranış bozuklukları arasındaki negatif kısır döngüyü kırılabilir. Örneğin, aile eğitim programlarının etkili bir şekilde doğrudan aile davranışlarını değiştirdiği ve sonuç olarak hafif düzey zihin engeline sahip çocukların davranışları üzerinde kalıcı ve olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir (McCart ve diğerleri, 2006).

2011 yılında yapılan bir çalışmaya göre Kardeş Eğitimi Programı (KEP) ve Aile Eğitimi Programı (AEP) uygulanan ailelerde zihin engelli kardeş ile ilgili farkındalık önemli derecede artmaktadır. Ayrıca, uygulanan programlar zihin engelli kardeşlerin temel becerileri kazanmalarında etkilidir. AEP sonrası zihin engelli kardeşlere temel becerileri kazandırabilme başarısı artmıştır. Uygulanan eğitimler sonrasında normal çocukların zihin engelli kardeşe yönelik genel davranışları olumlu yönde etkilenmiştir (Er, 2011). Aile toplantıları, ev ziyareti en ve özbakım Becerileri Öğretimi El Kitabı'ndan oluşan Aile Eğitimi Programını tamamlayan anneler çocuklarıyla gerçekleştirdikleri öğretim çalışmalarında olumlu sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuç zihin engelli çocukların özbakım ve ev içi becerileri öğrenmelerinde ailenin ve etkili aile eğitim programlarının önemini göstermektedir (Cavkaytar, 1999).

Ülkemizde zihin engelli çocuklara beceri öğretimi ve pekiştireç kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılsa da ailelerin zihin engelli çocuklarına beceri öğretirken pekiştireç kullanımı konusundaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerileri öğretiminde ailelerin pekiştireç kullanımının etkisini belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerileri öğretiminde kullandıkları pekiştireç türlerini, kullanım düzeylerini ve pekiştireç tarifeleriyle ilgili bilgi düzeylerini cinsiyet, eğitim durumu ve engelli çocuğun yaşı değişkenleri açısından aile görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla, hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bu çalışma desenlenmiştir.

2.12. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştireç kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

2.13. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın alt amaçları maddeler halinde aşağıdaki sunulmaktadır;

1) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip aileler günlük yaşam becerileri öğretiminde ne tür pekiştireç kullanmaktadırlar?

2) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanım düzeyleri yakınlık derecesine göre farklılık göstermekte midir?

3) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerde günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanımı cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

4) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanımı çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte midir?

5) Hafif düzeyde zihin engelli çocuğa günlük yaşam becerileri öğretiminde pekiştireç kullanımı ailelerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Hafif düzeyde zihin engelli çocuklara günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında ailelerin pekiştirici kullanımı ile ilgili görüşlerinin ne olduğunu belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü özel eğitim araştırmalarında özellikle bireylerin (öğrenci, öğretmen, aile) belirli bir konu (program, yöntem, teknik) hakkında görüşlerini değerlendiren çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılması gereklidir (Hegarty, 1985). Sosyal bilimlerde çalışan: psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi insan davranışlarını ve sosyal dünyayı inceleyen ve insan davranışını açıklamaya çalışan sosyal bilimciler nitel araştırma yöntemini sıklıkla tercih ederler. Nitel araştırma sosyal dünyayı anlayışımızı genişletmek ve / veya derinleştirmek ve sosyal dünya anlayışımızı yorumlamak için kullanılır. Araştırma sorusu insanların deneyimlerini, ya da görüşlerini içeriyorsa nitel bir yöntem izlemek gerekmektedir (Maykut ve Morehouse, 1994). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi bireylerin düşüncelerini açıkça ifade etmesini sağlar, bu yüzden görüşmeci ve katılımcı arasında karşılıklı güven oluşması önemlidir. Bu güveni görüşmeci konuşma tarzı ve tutumu ile katılımcıya aktarmalıdır (Hartas, 2015).

Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmesinin sebeplerinden biri kişiler arasında doğrudan sözlü ilişkiler kurmaya imkan tanınmasıdır. Bununla birlikte, görüşme yöntemi ile farklı ve değişen koşullara uyabilme esnekliği, okuma yazma bilmeyenler dahil, hemen herkese uygulanabilirliği, detaylı bilgi elde edebilme, gözlem yapmaya imkan tanınması ve katılımcılara kontrol edici soruların sorulabilmesi ile yanlış anlamaların azaltılması mümkündür. Cevaplarda öznelliğin korunması da bu yöntemin diğer bir avantajıdır. Bu yüzden, daha önceden belirtilen yöntem bu araştırmada kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, araştırmanın amacına ve problemine göre belirlenen Konya ili merkez ilçelerde hafif düzeyde zihin engele sahip aileler bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bundan dolayı, çalışma grubunu belirlemedeki temel kriter hafif düzey zihin engelli bir çocuğa sahip olmaktır. Bu kriter doğrultusunda kırksekiz aile ile görüşme yapılmıştır. Veri toplamak için araştırma ile ilgili tüm popülasyona ulaşmak neredeyse imkansızdır. Nitel araştırmalarda örnekleme seçimi çeşitli ve esnekler. Araştırmacı alışma grubunu konusuna ve problem cümlesine göre belirlediği kriterler doğrultusunda seçebilir. Bu durumda amaçsal örnekleme tekniğini tercih etmiş olacaktır (Mertens ve McLaughlin, 2004). Birçok nitel araştırmada çalışma grubu amaçlı olarak belirlenir. Büyüköztürk'n (2011) nerdiği gibi, bu araştırmada daha derinlemesine bilgi edinmek istendiğinden dolayı yukarıda belirtilen yöntemle çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 4: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Yakınlık Derecesi				Toplam
	Anne	Baba	Abla	Abi	
Kadın	26	0	5	0	31
Erkek	0	16	0	1	17
Toplam	26	16	5	1	48

Tablo 4' de görüldüğü üzere bu araştırmaya 26 anne, 5 abla, 1 abi ve 16 baba olma üzere toplam kırksekiz katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere toplam katılımcıların yzde64,6'sı kadın, yüzde 35,4' ise erkektir.

Tablo 5: Katılımcıların Eğitim Durumları

Yakınlık derecesi	Eğitim Durumu					Total
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	okula gitmemiş	
Anne	11	3	9	2	1	26
Baba	8	2	3	3	0	16
Abla	0	0	1	4	0	5
Abi	0	0	0	1	0	1
Total	19	5	13	10	1	48

Tablo 5'i incelediğinde; yirmialtı (26) anne katılımcının onbiri (11) ilkokul, üçü (3) ortaokul, dokuzu (9) lise, ikisi (2) üniversite mezunu ve bir tanesi hiç okula gitmemiştir. Buna karşın, onaltı (16) baba katılımcının sekizi (8) ilkokul, ikisi (2) ortaokul, üçü (3) lise ve üçü (3) üniversite mezunudur. 1 abla katılımcı lise ve geri kalan dört tanesi (4) ise üniversite mezunudur. Çalışma grubunda yer alan 1 abi katılımcı üniversite mezunudur. Bu durumda kırk sekiz (48) katılımcının ondokuzu (19) ilkokul, beşi (5) ortaokul, on üçü (13) lise, on tanesi (10) üniversite mezunu ve 1 tanesi ise hiç okula gitmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamak için gerekli eğitim almıştır. Görüşme formunda yer alan sorular Ek-2'de verilmiştir. Görüşme sözlü iletişim ile gerçekleştirilen ve etkiliği büyük oranda görüşmeciye bağlı olan bir veri toplama aracıdır. Görüşmecinin soruları açık ve net yöneltme, dikkatli dinleme, uygun yerde yönlendirme yapma ve katılımcının düşüncelerini özgürce ifade etmesini sağlama gibi becerilere sahip olması gerekir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturma aşamaları sunulmuştur.

Tablo 6: Görüşme Formu Oluşturma Aşamaları

1. Aşama	Ailelerle yapılmak üzere 4 sorudan oluşan bir Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu hazırlanmıştır.
2. Aşama	Alan yazından elde edilen bilgiler çerçevesinde her bir soruya ait ve o sorunun içeriğini yansıtan bazı hatırlatıcılar (takdir etme, ödül verme, kızma) geliştirilmiştir.
3. Aşama	Hazırlanan görüşme formu nitel araştırmalar konusunda deneyimli 2 uzmana gönderilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.
4. Aşama	Araştırmada kullanılan form uzmanların son önerileri ile biçimlenmiştir. Görüşme soruları bu öneriler ışığında yeniden yazılmıştır.
5. Aşama	Görüşme formundaki sorular üç aileye uygulanmış ve aileler tarafından anlaşılmasında güçlük yaşanan ifadeler için tekrar düzeltme yapılmıştır.
6. Aşama	Görüşme formu gerçek araştırmada kullanıldığı son haline getirilmiştir.

Bu çalışma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda; hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip ailelerin, günlük yaşam becerilerinin öğretiminde pekiştireç kullanımlarının sıklığı, çeşidi ve tarifeleri ile kullanılan pekiştireçlerin çocuğun beceri öğrenmesinde etkili biçimde fayda sağlayıp sağlamadığına ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır. Ayrıca, görüşme formunun başında soruların yanı sıra araştırmacının alt amaçları doğrultusunda ebeveynin cinsiyeti, eğitim durumu ve engelli çocuğun yaşı gibi değişkenlere ilişkin bilgileri içeren bir bilgi formu da yer almaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliği için görüşme formunun 2 alan uzmanınca incelenmesi sağlanarak, üç aile ile ön görüşme yapılmıştır. Böylece ön görüşme sırasında görüşme formundaki soruları anlam açısından kontrol edilerek kimi ifadelerde düzeltmeler yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama sürecinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmelerden önce

araştırmaya katılan ailelere isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı ve bu çalışmaya katılmalarının gönüllülük esasına dayandığı açık bir dille ifade edilmiştir. Ayrıca, ses kayıtları içinde bilgilendirme yapılmış ve izin alınmıştır. Görüşmeler aşağıda belirtilen aşamalar doğrultusunda 2016 Şubat-Mart ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 ile 30 dakika sürmüştür ve ailelerin istekleri doğrultusunda evlerinde ve çocukların okul ortamında gerçekleştirilmiştir.

Mertens ve McLaughlin (2004), belilediği aşamalar doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme öncesi ön hazırlık aşamasında araştırmacı tarafından yapılanlar:

1. Katılımcı ailelerden randevu alınmış,
2. Görüşme formunda yer alan akademik ve bilimsel kelimelerin ailelerin kolay anlayabilmesi için yerel dildeki karşılığının öğrenilmiş,
3. Görüşmesi öncesi ailelerle ile ön tanışma gerçekleştirilmiş,
4. Araştırmanın amacı ailelere kısaca anlatılmış,
5. Gerekli izin alınmış ve ailelere bilgilendirme yapılmıştır.

Görüşme sürecinde araştırmacı tarafından yapılanlar:

1. Sorular katılımcılara genelden özele doğru katılımcıya yöneltilmiş,
2. Açıklık ve anlaşılabilirlik için gerektiğinde katılımcıdan örnek vermesi ve karşılaştırma yapılması istenmiş,
3. Görüşmenin kayıt altına alınmış ve not tutulmuştur.

Görüşmenin sonlandırılması aşamasında araştırmacı tarafından yapılanlar:

1. Katılımcının söylediklerini özetleyerek görüşme bitirilmiş,
2. Elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı katılımcıya açıklanmış,
3. Katkısından dolayı katılımcıya teşekkür edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

İçerik Analizi Tekniği nitel araştırmalarda verilerin analizi için kullanılan tekniklerinden biridir. İçerik Analizi Tekniği kullanılan araştırmalar iletişim aracı olarak dilin özellikleri ya da metnin bağlamsal anlamına odaklanır. Metinsel veri form, açık uçlu anket soruları, görüşmeler, odak grupları veya gözlem aracılığı ile sözlü, yazılı ya da elektronik ortamda alınabilir. Nitel içerik analizi tekniği sadece kelime saymanın ötesinde yoğun dil incelemesi sonucu oluşturulan kategoriler aracılığı ile metnin sınıflandırılmasını amaçlar. Bu kategoriler benzer anlamları temsil etmektedir. İçerik analizi tekniği alışmanın altında yatan bilgi ve anlayışı ortaya çıkarmak için kullanılır. Bir metnin öznel yorumlanması olarak tanımlanan nitel içerik analizi, temelinde elde edilen verinin tematik kodlanması ve sistematik sınıflandırılması yatan bir araştırma yöntemidir (Kondracki, Wellman ve Amudson, 2002). Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen verilerin analizi İçerik Analizi Tekniği ile yapılmıştır.

Araştırmaya katılan ailelerin isimleri saklı tutulacağından görüşme yapılan aileler K1, K2, K3..... şeklinde kodlanmıştır. Cinsiyet değişkeninde bayan için B , erkek için E harf kodlaması, eğitim düzeyi değişkeni için üniversite mezunu için Ü, lise mezunu için L, ortaokul mezunu için O, ilkokul mezunu için İ ve hiç okula gitmemişler için H harf kodlamaları yapılmıştır. Yakınlık derecesi değişkeni için ise anne için 1, baba için 2, abla için 3, abi için 4, rakam kodlamaları yapılmıştır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra görüşme formunda yer alan veriler ve ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Görüşme yapılan her bir aile için oluşturulan metin dosyaları dikkatli bir şekilde okunarak kodlanmış ve ana kavramlar oluşturulmuştur. Daha sonra içerik analizi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiş ve ana kavramlarla uyumlu alt başlıklar belirlenmiştir. Alt temalara ayrılan veriler ve bu kapsamda değerlendirildikten sonra bulgular bölümünde sistemli ve detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 7: Araştırma Güvenirliğini Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Miles ve Huberman (1994) Formülü

Görüşme Sorusu	Temalar	Alt Temalar	Görüş Birliği	Görüş Ayrılığı
1	2	4	4	-
2	1	5	4	1
3	1	4	4	-
4	1	3	3	-

Araştırmanın güvenirlğini gerçekleştirmek amacıyla, veriler bir başka araştırmacıya da incelettirilmişdir. Güvenirlik analizine ait detay bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere toplam 21 tema ve alt tema oluşturulmuş ve 20’inde görüş birliği, 1 tanesinde ise görüş ayrılığı bulunmaktadır. Güvenirliği belirlemek için P (Uzlaşma Yüzdesi) = $[Na \text{ Görüş Birliği } 20 / (Na \text{ Görüş Birliği } 20 + Nd \text{ Görüş Ayrılığı } 1)] \times 100$ Miles ve Huberman formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda P = yüzde 95 değeri bulunmuştur. Güvenirlik sonucunun yüzde 70’in üzerinde çıkması araştırmanın güvenirlğini için geçerli bir orandır (Miles ve Huberman 1994 aktaran Kolaç, 2009).

Görüşme formundan elde edilen bilgiler yorumlanarak her bir görüşme sorusu için tema ve alt temalar oluşturulmuş ve başka bir araştırmacıdan da her bir görüşme sorusu için tema ve alt temalar oluşturması istenmiştir. 1. Soru için “pekiştireç kullanırım” ve “pekiştireç kullanmıyorum” temaları altında 4 (her zaman, çoğunlukla, ara sıra, hiç) alt temada görüş birliği sağlanmış ve pekiştireç kullanımı teması için görüş ayrılığı bulunmamaktadır. 2. Soru için “Pekiştireç Türleri” teması altında oluşturulan “olumlu”, “olumsuz”, “birincil ve “ikincil” alt temalarında görüş birliği sağlanmıştır. 3. Soru için oluşturulan “pekiştirme tarifeleri” teması altında oluşturulan 5 alt temanın 4’ünde (sürekli, sabit oranlı, değişken oranlı, değişken aralıklı) görüş birliği, 1 tanesinde (sabit aralıklı) ise görüş ayrılığı bulunmaktadır. 4. Soru için “pekiştireç kullanımının etkililiği” teması altında oluşturulan “faydalı”, “kısmen faydalı” ve “faydasız” alt temalarında görüş birliği sağlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılara toplam dört soru yöneltilmiştir ve bu sorulardan elde edilen verilere ait bulgular her bir soru için aşağıda verilmiştir. Aile görüşlerinin incelenmesi sonucu temalara ve alt temalara ayrılan bulgular tablolar biçiminde sunulmuş ve araştırmaya katılan ailelerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

4.1. Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulgular

Pekiştireç kullanıma ilişkin bulgular alt başlıklar ve tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablo 8’de soru 1 için oluşturulan “kullanıyorum” teması altında yer alan “her zaman”, “çoğunlukla”, “ara sıra” alt temaları ve “kullanmıyorum” teması altında yer alan “hiç” alt temasına ilişkin katılımcı cevaplarının analiz sonuçları verilmiştir.

Katılımcıların üçte biri (16:%33,3) “her zaman”, üçte biri (16:%33,3) “çoğunlukla”, yaklaşık üçte biri ise (14:%29,2) “ara sıra” pekiştireç kullandıkları, ikisi ise “hiç” pekiştireç kullanmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Çalışmaya katılan hafif düzey zihin engelli çocuğa sahip ailelerin büyük oranda pekiştireç kullandığını söylemek mümkündür. Toplam otuziki (% 66,6) aile “her zaman” ve “çoğunlukla” pekiştireç kullandığını ifade etmiştir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 8). Aşağıda bazı katılımcıların konu ile ilgili görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir .

“Yararlı olduğunu düşündüğüm için sürekli kullanırım.” K10

“Evet genellikle kullanıyorum becerilerini daha iyi öğrenebilmesi için.” K12

“Kendi başına yaptığı bir davranış ya da beceri olursa bende bunu fark edersem kalıcı olsun diye ara sıra pekiştireç kullanırım.” K4

“Hiç kullanmam çünkü sonra bana şart koyuyor.” K19

4.1.1. Eğitim Durumu ve Pekiştirici Kullanımına İlişkin Bulgular

Eğitim durumu ve pekiştirici kullanımına ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablo 9’da ise pekiştirici kullanımının eğitim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Kırksekiz katılımcının onaltısı “her zaman” pekiştirici kullandıklarını belirtmiştir. “Her zaman” pekiştirici kullanan onaltı katılımcının altısı ilkokul, ikisi ortaokul, dördü lise dört tanesi ise üniversite mezunudur. Katılımcıların onaltısı da “çoğunlukla” pekiştirici kullandıklarını ifade etmişlerdir. “Çoğunlukla” pekiştirici kullananların altısı ilkokul üçü ortaokul, dördü lise ve üç tanesi üniversite mezunudur.

Toplamda otuziki katılımcı “her zaman” ve “çoğunlukla” pekiştirici kullandıklarını belirtmiştir. “Ara sıra” pekiştirici kullanan katılımcıların sayısı ondörttür. Bu katılımcıların beşi ilkokul, beşi lise üçü üniversite mezunu iken 1 tanesi de hiç okula gitmemiştir. “Ara sıra” pekiştirici kullandığını ifade eden katılımcılar arasında hiç ortaokul mezunu bulunmamaktadır. “Hiç” pekiştirici kullanmadığını ifade eden iki katılımcı ise ilkokul mezunudur.

Kırksekiz katılımcıdan on tanesi üniversite mezunudur ve bu katılımcıların yedi tanesi de “her zaman ve çoğunlukla” ifadeleri ile pekiştirici aktif şekilde kullandıklarını dile getirmişlerdir. Hiç okula gitmemiş olan bir katılımcı “ara sıra” da olsa pekiştirici kullandığını ifade ederken ilkokul mezunu iki katılımcı ise “hiç” kullanmadıklarını ifade etmişlerdir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 9). Aşağıda katılımcıların konu ile ilgili bazı görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Davranışın devamını sağlamak için her zaman kullanırım.” K6 (Ü)

“Alıştırmamak için ara sıra kullanıyorum. Alışmasını istemiyorum.” K7 (Ü)

“Hiç Kullanmam. Çocuğum uslu zaten gerek yok.” K25 (İ)

4.1.2. Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulgular

Cinsiyet ve pekiştireç kullanımına ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

Pekiştireç kullanımının cinsiyet açısından değerlendirilmesine Tablo 10’da yer verilmiştir. Kırksekiz katılımcının yaklaşık üçte ikisi kadın (31:%64,5), yaklaşık üçte biri ise (17:35,5) ise erkektir. Pekiştireç kullanımına “her zaman” ifadesini kullanan onaltı katılımcının onüç tanesi kadındır. Bu da toplam katılımcı sayısının büyük çoğunluğunun her zaman ifadesini kullanması demektir. “Çoğunlukla” ifadesini kullanan onaltı katılımcı ise cinsiyet olarak eşit ayrılmış; sekizi kadın, sekizi ise erkektir. “Ara sıra” pekiştireç kullandığını ifade eden ondört katılımcının sekizi kadın, altısı erkektir. “Hiç” pekiştireç kullanmadığını ifade eden katılımcıların sayısı ikidir. İki de bayandır. “Hiç” pekiştireç kullanmadığını söyleyen erkek katılımcının olmamasının toplam katılımcı sayısının büyük bir çoğunluğunun kadın olması sonucundan kaynaklandığını söylemek mümkün (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 10). Konu ile ilgili aşağıda bazı katılımcı görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Her zaman şeker, çikolata veririm” K30 (B)

“ Karşılık alamadığım için ara sıra kullanıyorum.” K11 (E)

4.1.3. Engelli Çocuğun Yaşı ve Pekiştireç Kullanımına İlişkin Bulgular

Engelli çocuğun yaşı ve pekiştireç kullanımına ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir. Çocuğun yaşı ve pekiştireç kullanımı arasındaki ilişki tablo 11’de verilmiştir. Araştırmaya 0-3 yaş çocuğa sahip bir, 4-6 yaş çocuğa sahip sekiz, 7-9 yaş arası çocuğa sahip ondört, 10-12 yaş çocuğa sahip yedi, 13-18 yaş çocuğa sahip onbeş ve 19 yaş ve üzeri çocuğa sahip üç aile katılmıştır.

Araştırmaya katılan ailelerden 0-3 yaş arası çocuğa sahip sadece 1 aile vardır. Bu katılımcı da pekiştireç kullanımına “hiç” ifadesi ile yanıt vermiştir. Bu da bebeklik döneminde ailelerin pekiştireç kullanma alışkanlığının olmadığı ya da pekiştireç

kullanımının etkili bulunmadığı anlamına gelebilir. Araştırmaya en çok 13-18 yaş arası çocuğa sahip aileler katılmıştır. Bu katılımcıların da onikisi “her zaman” ya da “çoğunlukla” ifadeleri ile pekiştireç kullandıklarını söylemişlerdir. 19 yaş ve üzeri çocuğa sahip üç aileden “çoğunlukla” ve “ara sıra” pekiştireç kullandıklarına dair cevap gelmiştir. Bu da hafif düzey zihin engeline sahip yetişkinlik döneminde olan bireyler için de pekiştireç kullanımının işe yarar olduğunu söylememizi mümkün kılmaktadır (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 11). Aşağıda konu ile ilgili bazı aile görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Hiç kullanmam. Çocuğum uslu gerek yok.” K25 (3 yaş)

“ Ara sıra kullanırım. Tabi günlük işleri yaparsa.” K24 (26 yaş)

“ Sık sık kullanırım. Başka türlü ilgisini çekemem ki.” K5 (18 yaş)

4.2. Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular

Kullanılan pekiştireç türüne ilişkin bulgular alt başlıklar ve tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablo 12’de soru 2 için oluşturulan “pekiştireç türleri” teması altında yer alan “olumlu pekiştirme”, “olumsuz pekiştirme”, “birincil pekiştireçler” ve “ikincil pekiştireçler” alt temalarına ilişkin katılımcı cevaplarının analiz sonuçları verilmiştir.

Yaklaşık üçte bir oranla (14:%29,2) en çok olumlu-ikincil pekiştireçlerin kullanıldığı görülmüştür. İkinci olarak ise dörtte birden biraz fazla oranla olumlu-birincil (13:%27,1) pekiştireçler kullanılmaktadır. Üçüncü sırada dörtte bir oranla olumlu (12:%25) birincil ve ikincil pekiştireçler kullanılmaktadır. Araştırmacıların büyük çoğunluğu olumlu, birincil ve ikincil pekiştireçleri kullanmayı tercih etmektedirler. Araştırmaya katılan dokuz (%18,8) katılımcı da olumlu pekiştireçlerin yanı sıra olumsuz pekiştireç de kullandıklarını ifade etmişlerdir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 12).

4.2.1. Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular

Pekiştireç türlerinin katılımcıların eğitim durumuna göre dağılımları tablo 13’de yer almaktadır. İlk göze çarpan bulgu hiç okula gitmemiş katılımcının olumsuz

pekiştireç kullanmıyor olmasıdır. Hafif düzey zihin engeline sahip çocuklar için en uygun olduğu düşünülen olumlu-birincil pekiştireçlerin olumlu-ikincil pekiştireçlerden daha az kullanılması ise ikinci göze çarpan sonuçtur. Üniversite mezunu katılımcıların sayısı ilk okul mezunu katılımcıların sayısına oranla oldukça düşük olmasına karşın olumsuz pekiştireç kullanan üniversite mezunu sayısı, olumsuz pekiştireç kullanan ilk okul mezunu katılımcı sayısından fazladır (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 13). Aşağıda konu ile ilgili aile görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Süt çok sever, onu veririm. Şeker veririm. Çikolata veririm.” K26 (H)

“Kızıyorum. Hoşuna giden şeyi elinden alıyorum bazen. Muzu çok sever veririm. Sarılmayı da çok sever sarılırım bu yüzden” K47 (L)

“Bağırıyoruz, kızıyoruz. Anlamıyor başka türlü.” K42 (Ü)

4.2.2. Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular

Pekiştireç türlerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesine tablo 14’te yer verilmiştir. Bu bağlamda göze çarpan bulgu olumlu+birincil ve olumlu+ikincil pekiştireç kullanım sayısının kadın katılımcılarda erkek katılımcılara göre çok daha fazla olmasıdır. Diğer göze çarpan bir bulgu da olumlu+ikincil pekiştireci kullanan katılımcı sayısının en fazla olmasıdır. Sadece olumlu+birincil ve olumlu+ikincil pekiştireç kullanan katılımcı sayısı yirmialtıdır. Bu yirmialtı katılımcının ondokuzu ise bayandır. Bu durumda bayan katılımcıların olumlu+birincil ve olumlu+ikincil pekiştireçleri daha çok kullanmayı tercih ettiğini söylemek mümkündür. Olumlu+olumsuz+birincil pekiştireç türlerini kullanan sadece bir bayan katılımcı vardır (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 14). Aşağıda konuyla ilgili birkaç katılımcı görüşü verilmektedir.

“Yaşı küçük olduğu için olumlu şeyler kullanıyoruz. Sevdiği şeyleri veririm. Takdir edilmek de hoşuna gider”. K6 (B)

“Ceza olarak belli bir yerde 5 dakika oturmasını istiyoruz. Ya da sevdiği yiyeceği kısıtlıyoruz. Olumlu olarak da parmak boyamayı çok seviyor onu yapıyoruz”. K27 (B)

“En çok oyuncak sever ve ister. Ben de alırım, hep” K7 (E)

4.2.3. Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Bulgular

Engelli çocuğun yaşı ve kullanılan pekiştireç türüne ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

Kullanılan pekiştireç türünün engelli çocuğun yaşı ile arasındaki ilişkiye tablo 15’te yer verilmiştir. Olumlu+olumsuz+birincil+ikincil pekiştireç türlerinin diğer yaş gruplarına kıyasla büyük bir farkla kullanıldığı yaş grubu 13-18 yaş arasındır. Yine 13-18 yaş arası gruba baktığımızda en çok olumlu+ikincil pekiştireçlerin kullanıldığını görüyoruz. Buna göre bu yaş grubu için bu pekiştireç türlerinin daha çok tercih edilme sebebinin, bu yaş grubunda bu pekiştireç türlerinin daha işe yarar olduğu için tercih edildiğini söylemek mümkündür. Bir diğer bulgu ise olumlu+birincil pekiştireçlerin 0-3 yaş grubu için kullanılmamasıdır. Yapılan çalışmalar hafif düzey zihin engelliler için olumlu+birincil pekiştireçlerin daha yararlı ve etkili olduğunu vurgulasalar da 0-3 yaş çocuğa sahip katılımcının olumlu+birincil pekiştireç yerine olumlu+ikincil pekiştireç kullandığını ifade etmesi dikkat çekmektedir. Tüm pekiştireç tarifelerinin kullanıldığı tek yaş grubu ise 7-9 yaş arası gruptur. Olumlu+olumsuz+birincil pekiştireç kullanan katılımcı sadece bu yaş grubunda yer almaktadır. Tablo genel olarak konu ile ilgili yapılan alan araştırmalarını desteklemektedir. kırksekiz katılımcının çoğu olumlu+birincil pekiştireçleri kullanmaktadır (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 15). Aşağıda konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere yer verilmektedir.

“ Takdir edilmek hoşuna gidiyor. Okşanmak hoşuna gidiyor. Bunları yaparım ”. K25 (3 yaş)

“Sevdiği abur cuburları veririm. Bazen parka gideriz, sokağa çıkarız. Bazen bağırıyorum. Bağırarak korkutmaya çalışıyorum ”. K29 (15 yaş)

4.3. Kullanılan Pekiştirme Tarifelerine İlişkin Bulgular

Kullanılan pekiştirme tarifelerine ilişkin bulgular alt başlıklar ve tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Tablo 16’da soru 3 için oluşturulan “pekiştirme

tarifeleri” kategorisi altında yer alan “sürekli pekiştirme”, “aralıklı pekiştirme”, “sabit oranlı pekiştirme”, “değişken oranlı pekiştirme”, “sabit aralı pekiştirme” ve “değişken aralı pekiştirme” temalarına ilişkin katılımcı cevaplarının analiz sonuçları verilmiştir.

Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı (23:%47,9) değişken aralı pekiştirme tarifesini kullanmaktadır. Değişken oranlı pekiştirme tarifesini kullanan katılımcı sayısı ise beştir. Kırksekiz katılımcının hiç biri sabit aralıklı ve sabit oranlı pekiştirme tarifelerini kullanmamıştır. Bu sonuç bize sabit aralıklı ve sabit oranlı pekiştirme tarifelerinin zihin engelli bireyler için pek etkili olmadığını söyleyen alan araştırmalarını desteklemektedir. En çok sürekli ve değişken aralı pekiştirme tarifelerinin kullanıldığını görmekteyiz (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 16). Bu sonuç da yine alan ile ilgili yapılan araştırmaları doğrulamaktadır. Zihin engelliler için en etkili pekiştirme tarifelerinin en çok kullanılması da bu durumu desteklemektedir.

4.3.1. Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular

Cinsiyet ve kullanılan pekiştirme tarifesine ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir. Tablo 17 bize katılımcılar tarafından kullanılan pekiştirme tarifelerinin cinsiyet değişkeni açısından durumunu vermektedir. Tabloda ilk göze çarpan bulgu değişken oranlı pekiştirme tarifesinin dört erkek, bir bayan katılımcı tarafından kullanılması.

Bu sonuca göre erkek katılımcıların bayan katılımcılara göre pekiştirme kullanma konusunda istikrarlarının daha düşük olduğu yorumunu söylemek mümkün. Sürekli pekiştirme tarifesini kullanan yirmi katılımcıdan ondördü kadın, altısı erkektir. Bu da bayan katılımcıların davranışı pekiştirme konusundan erkek katılımcılara oranla daha hassas ve özenli olduğu sonucunu göstermektedir. Erkek ve bayan katılımcıların sayı olarak en fazla kullandığı pekiştirme tarifesi değişken aralı pekiştirme tarifesidir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 17). Katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından kullanılan değişken aralı pekiştirme tarifesinin tercih edilme sebebinin çocuğun pekişirecin tam zamanını tahmin edemediği için işe başladığı hızla ve şevkle devam etmesi olduğunu söylemek mümkündür. Aşağıda konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri verilmiştir.

“ Değişiyor zamanı. Çünkü her zaman verirsek pekiştireç özelliği kalmaz”. K40(B)

“ Maddi durumdan değişiyor. Bir de sürekli yapınca cazip olmuyor. Değişiyor. Böyle olunca daha iyi oluyor”. K15 (E)

4.3.2. Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular

Eğitim durumu ve kullanılan pekiştirme tarifesine ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

Pekiştirme tarifeleri ve katılımcıların eğitim durumu ile ilgili bilgi tablo 18’de verilmiştir. Orta okul mezunlarının değişken aralıklı pekiştirme kullanmayı tercih etmedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan ondokuz ilk okul mezunu katılımcının dokuzu değişken aralıklı, sekizi sürekli, iki tanesi de değişken oranlı pekiştirme tarifelerini kullanmaktadırlar. Onüç lise mezunu katılımcının sekizi değişken aralıklı pekiştirme tarifelerini tercih etmektedir. On üniversite mezunu katılımcının altısı da değişken aralıklı pekiştirme tarifelerini tercih etmektedirler (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 18). Hiç okula gitmemiş olan bir katılımcı ve sekiz ilk okul mezununun sürekli pekiştirme tarifelerini tercih etmesi alanda yapılan çalışmaların da bize söylediği gibi sürekli pekiştirmeden hızlı ve etkin sonuç alınması sebebidir. Çünkü sürekli pekiştirmede davranışta artış hızlı ve etkin bir şekilde gerçekleşir. Bu da aileleri mutlu ettiği için sürekli pekiştirme tarifesi tercih edilmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu değişken aralı pekiştirme tarifelerini tercih etmektedir. Bu da yine değişken aralı pekiştirme tarifelerinin sönmeye daha dirençli bir tarife olduğu alan yazını çalışmalarını desteklemektedir.

“Sözümü ne zaman dinlerse veriyorum. Mesela çok döner, dönme çikolata vericem diyorum. O zaman duruyor.” K1 (İ)

“ Zamanı belli olmuyor. Ne zaman uygunsa o zaman veriyorum.” K31 (Ü)

4.3.3. Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular

Engelli çocuğun yaşı ve kullanılan pekiştirme tarifesine ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

Tablo 19’da kullanılan pekiştirme tarifesinin engelli çocuğun yaşı ile arasındaki ilişki yer almaktadır. Tabloda göze çarpan sonuçlardan ilki 7-9 yaş arası çocuğa sahip ondört katılımcıdan sekiz tanesinin değişken aralıklı pekiştirme tarifesini tercih etmesidir. 13-18 yaş arası çocuğa sahip onbeş katılımcıdan yedisi değişken aralıklı, yedisi ise sürekli pekiştirme kullanmayı tercih etmektedir. 19 yaş ve üzeri çocuğa sahip aileler ise sürekli pekiştirme tarifesini tercih etmemekte sadece değişken oranlı ve aralı pekiştirme kullanmaktadırlar. 10-12 yaş arası çocuklarda katılımcıların sadece bir tanesi değişken oranlı pekiştirme kullanmayı tercih ederken iki tanesi değişken aralıklı tarifeyi tercih etmiştir. Diğer dört aile ise sürekli pekiştirmeyi tercih etmektedir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 19). 10-12 yaş arası çocuğa sahip ailelerde sürekli pekiştirme tarifesinin kullanma sebebinin, bu yaş grubunun ergenlik öncesi dönemde olması ve duygularının daha yoğun olduğu bir dönemde olması nedeniyle davranışlarının hemen zaman kaybetmeden pekiştirilmeye ihtiyaç duymaları olabilir. 13-18 yaş arası çocuğa sahip ailelerde sürekli ve değişken aralı pekiştirme tarifelerinin eşit olarak kullanılma sebebi için, ergenlik çağında olan bu çocukların kişisel özelliklerine göre pekiştirme tercih edildiğini söylemek mümkün.

“ Değişiyor. Sürekli yaparsak pekiştireç olmaz o zaman.” K35 (12 yaş)

“ Değişiyor. Onun durumu, bizim durumumuza göre değişiyor.” K44 (16 yaş)

“ Sürekli. Her seferinde yapmaya çalışıyoruz. Seviyor.” K39 (16 yaş)

4.3.4. Yakınlık Derecesi ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesine İlişkin Bulgular

Yakınlık derecesi ve kullanılan pekiştirme tarifesine ilişkin bulgular tablo şeklinde sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

Tablo 20’de pekiştirme tarifelerinin yakınlık derecesi ile ilişkisine yer verilmiştir. Tabloda ilk göze çarpan sonuç araştırmaya katılan beş abladın dördünün değişken aralı pekiştirme tarifesi kullanmasıdır. Ablaların eğitim durumlarının yüksek olması, genç oldukları için kardeşlerine ayırdıkları enerji ve ilginin fazla olması ve kullandıkları pekiştirme tarifesinin değerlendirmesini daha objektif biçimde yapabiliyor almaları bu tarife seçimin sebepleri arasında olabilir. Yirmialtı anne katılımcının onüçü sürekli, onikisi değişken aralıklı pekiştirme tarifesi kullanmayı tercih etmektedir. Değişken oranlı pekiştirme kullanan beş katılımcının dördü baba biri annedir. Bu da babaların sabit bir oranda davranışı pekiştirmediklerini göstermektedir. Bunun nedeni olarak da genelde babaların çalıştıkları için evde çocukla daha az zaman geçirdikleri ve davranışı öğretirken pekiştireci değişen oranlarla vermek zorunda kaldıklarını ifade edilebilir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 20). Aşağıda bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır.

“ Değişen aralıklarla zamanı belli olmadan veriyoruz. Daha etkili oluyor.” K36 (3)

“ Sürekli yapmamızı ister zaten. Biz de yaparız”. K33 (2)

4.4. Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Pekiştireç kullanımının etkililiğine ilişkin bulgular alt başlıklar ve tablolar halinde sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlerde yer verilmiştir. Tablo 21’de soru 4 için oluşturulan “Pekiştireç Kullanımı” kategorisi altında “faydalı”, “faydasız” ve “kısmen” temalarına ilişkin katılımcı cevaplarının analiz sonuçları verilmiştir.

Kırksekiz katılımcının otuzbeşi beceri öğretiminde pekiştireç kullanımının faydalı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcıların beşi ise faydalı bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan sekizi ise kısmen yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı pekiştireç kullanımın beceri öğretiminde yararlı olduğu konusunda görüşlerini bildirmişlerdir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 21). Aşağıda konu ile ilgili bazı katılımcı görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir.

“Tabii faydalı. Bir şey vermezsen yapmıyor dediğimi.” K41

“ Evet fayda sağlıyor. Kıyafet hediyesi (ödüllü) için tek bir kıyafet seçme davranışı gelişti. Yiyecek hediyesi için de. Olumlu faydalar bunlar”. K22

“Geçici fayda sağlıyor. Daha sonra eski haline dönüyor. Öğrenmesi için de öğrendiklerinin kalıcı hale gelmesi için de sürekli kullanmak zorunda kalıyorum”. K5

4.4.1. Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Cinsiyet ve pekiştireç kullanımının etkililiğine ilişkin bulgular tablo ile sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Tablo 22’de pekiştireç kullanımının faydalı olup olmadığının cinsiyet değişkeni açısından sonuçlarına yer verilmiştir. Tabloya göre pekiştireç kullanımını faydalı bulan otuzbeş katılımcının yirmiüçü (%65,7) kadın, onikisi (%34,2) erkektir. Kadın katılımcıların da erkek katılımcıların da çoğunluğu pekiştireç kullanımının faydalı olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Pekiştireç kullanımının faydasız olduğu konusunda görüş bildiren katılımcıların üçü kadın, ikisi ise erkektir. Kısmen faydalı olduğunu söyleyen sekiz katılımcının ise beşi kadın, üçü erkektir (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 22).

4.4.2. Eğitim Durumu ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Eğitim durumu ve pekiştireç kullanımının etkililiğine ilişkin bulgular tablo ile sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

Tablo 23’te pekiştireç kullanımının faydalı olup olmadığı görüşünün eğitim değişkeni açısından değerlendirilmesine yer verilmiştir. Tabloda ilk göze çarpan sonuç pekiştireç kullanımını faydalı bulan otuzbeş katılımcının ondördünün ilk okul mezunu olmasıdır. Diğer bir sonuç da beş ortaokul mezunu katılımcının hepsinin pekiştireç kullanımını faydalı bulmasıdır. Toplamda sayıları yirmidört olan ilk ve ortaokul mezunu katılımcıların ondokuzu pekiştireç kullanımının faydalı olduğunu bildirmiştir. Pekiştireç kullanımını kısmen faydalı bulan sekiz katılımcının dördü lise, üçü üniversite, bir tanesi de ilkokul mezunudur (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 23). Hiç okula gitmemiş olan katılımcı ise pekiştireç kullanımının faydalı olduğu

konusunda görüş bildirmiştir. Aşağıda konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır.

“Faydalı, geliyor böylece. Hem becerisi de artıyor”. K35 (O)

“ Doğru yapmaya çabalıyor. Normalde istemeyerek yaptığı şeyleri sonunda ödül olunca daha bir hızla yapıyor. Bir sürü şey öğrettim ona böylelikle...” K43 (İ)

“ Tabii faydalı bir şey vermezsem yapmıyor dediğimi”. K41 (O)

“Evet, fayda sağlıyor. İnaniyorum. Bir şey yapmasını istediğim zaman yerine getirince takdir ve teşekkür ediyorum. Bu ona moral bakımında etkiliyor. Daha iyi yapıyor. Daha istekli yapıyor”. K32 (İ)

4.4.3. Çocuğun Yaşı ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Çocuğun yaşı ve pekiştireç kullanımının etkililiğine ilişkin bulgular tablo ile sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

7-9 yaş arası çocuğa sahip ailelerin sayısı ondörttür. Bu katılımcıların onu faydalı olduğu konusunda görüş bildirmiştir. 13-18 yaş arası çocuğa sahip ailelerin sayısı onbeştir. Bu katılımcıların onbir tanesi de faydalı olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Pekiştireç kullanımının faydasız olduğunu belirten beş katılımcıdan biri 4-6, ikisi 7-9 ve ikisi 13-18 yaş arası çocuğa sahiptirler. Kısmen yararlı bulan sekiz katılımcıdan 0-3 yaş arası ve 19 yaş üstü çocuğa sahip kategorisinde bulunan katılımcı yoktur. Bu sekiz katılımcı diğer yaş aralıklarında eşit olarak dağılmışlardır. 19 yaş ve üstü çocuğa sahip üç katılımcı da pekiştireç kullanımını faydalı bulmuşlardır (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 24). Bu sonuca bakacak olursak türü ne olursa olsun pekiştireç kullanımının yetişkinlik döneminde dahi tercih edildiği ve kullanılan birey için faydalı bulunduğu gerçeği karşımıza çıkıyor. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden kesitlere aşağıda verilmiştir.

“İnanıyorum. Pekiştireç kullandığımızda kardeşimin yüzündeki ifade ile ve tepkileri ile onun çok mutlu olduğunu anlıyoruz”. K36 (17 yaş)

“Hayır inanmıyorum. O an istediğim şeyi yaptırıyorum tamam ama kalıcı değil bence”. K8 (13 yaş)

“ Kullandığımız pekiştireç çocuğumuzun davranışlarını kontrol altına alıyor. Ondan istediğimiz davranışları ödül sunarak sağlıyoruz. Evet fayda sağlıyor ama abartmamaya çalışıyoruz”. K13 (9 yaş)

4.4.4. Yakınlık Derecesi ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiğine İlişkin Bulgular

Yakınlık derecesi ve pekiştireç kullanımının etkililiğine ilişkin bulgular tablo ile sunulmuş ve betimsel olarak yorumlanmıştır. Ayrıca konu ile ilgili hatılımcı görüşlerinden kesitlere de yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan beş katılımcının dördü pekiştireç kullanımını faydalı biri kısmen faydalı bulduğu görüşünü dile getirmiştir. Araştırmaya katılan beş abladan pekiştireç kullanımının beceri öğretimindeki faydası konusunda olumsuz bir yanıt gelmemiştir. Araştırmaya katılan bir abi de kısmen faydalı olduğunu dile getirmiştir. yirmialtı anne katılımcının ondokuzu pekiştireç kullanımını faydalı bulduğunu, dördü ise faydasız bulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan onaltı babanın onikisi faydalı, ikisi faydasız olarak görüş bildirmiştir. Beceri öğretiminde pekiştireç kullanımının faydasız olduğu yönünde görüş bildiren beş katılımcının üçü anne, ikisi ise babadır (Detaylı bilgi için bakınız Ek-IV Tablo 25). Aşağıda konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır.

“Belki sürekli kullandığımız için bilmiyorum ama davranışın sürekli devamını sağladığı için etkili diye düşünüyorum”. K6 (1)

“Deneme yanılma yöntemi ile öğreniyoruz işe yarayıp yaramadığını. Ehh işte”. K42 (4)

“Pek inanmıyorum. Ödülü verince çok kısa bir süre istediğim davranışı yapıyor ama sonra tekrar devam ediyor. Yapmıyor yani”. K1 (1)

“Evet, faydalı. İşin ucunda ödül olduğunu düşünüp devamını getiriyor. Sonra da onun bilincine varıyor ve yapıyor”. K44 (3)

“Evet, inanıyorum. Kişisel özellikleri, arkadaşlarına ve çevresine verdiği tepkiler daha olumlu oluyor. Ödüllerden sonra daha verimli oluyor”. K10 (2)

BÖLÜM V: TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre hafif düzey zihin engeline sahip çocuklara günlük yaşam becerileri öğretiminde anneler, diğer aile üyelerine göre daha fazla sorumluluk almakta ve çocukların eğitiminde daha aktif rol oynamaktadır. Aile, çocukta davranış değiştirmede önemli bir yere sahiptir, annenin ise davranış değiştirme ve beceri öğretimindeki yeri ve sorumluluğunun önemi de bu çalışmanın bize gösterdiği bir diğer sonuçtur. Sucuğlu ve Kuloğlu (1992) tarafından yapılan bir çalışmaya göre de annelere eğitim verilerek okulda öğrendikleri becerilerin ev ortamlarında genelleştirilmesi sağlanmıştır. Anneler eğitime aktif olarak katılmış, çocukların kazandıkları becerileri ev ortamına genellemede eğitimci rolü almışlardır. Araştırma sonucunda çocukların okulda öğrendikleri becerileri ev ortamında genelleyebildikleri ve annelerin eğitimci rolünü başardıkları gözlenmiştir. Vuran'a (1997) göre dönüt verme ile ödüllerin birlikte kullanıldığı aile eğitim sürecinde, çocukların belirlenen hedef davranışlarında istendik yönde değişmeler görülmüştür. Çalışma sonuçlarına göre ise babalar annelere kıyasla daha az pekiştireç kullanmakta ve pekiştireç kullanımında daha tutarsız bir tutum sergilemektedir. Diğer bir deyişle, pekiştireç kullanma konusunda annelerin daha sistemli ve tutarlı oldukları görülmektedir. Bu çalışmada da ailelerle yapılan görüşmeler gösteriyor ki, ailelerin çoğu hafif düzey zihin engelli çocuklarına günlük yaşam becerilerini öğretirken bilinçli ya da bilinçsiz olarak pekiştireç kullanmaktadırlar. Davranış değiştirme tekniği olarak da adlandırabileceğimiz pekiştireçler aileler tarafından deneme yanılma, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve ihtiyaçları doğrultusunda seçilip davranış öğretimi ve öğretilen davranışın korunması için sık sık kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılardan, kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısından oldukça fazla olması hafif düzey zihin engeline sahip çocuklara günlük yaşam becerileri öğretiminde annelerin ve ablaların babalar ve abilere göre daha fazla sorumluluk üstlendiklerini, çocukların eğitiminde daha aktif rol oynadıklarını sonucunu göstermektedir.

Ayrıca, bu çalışmada ailelerin çoğunlukla olumlu, birincil ve ikincil pekiştiricileri kullandığı görülmektedir. Olumsuz pekiştiriciler bazı katılımcılar tarafından tercih edilse de aileler genel olarak olumsuz pekiştiriciler kullanmamaktadır. Şeker ve çikolata gibi çocukların sevdiği yiyecekler birincil pekiştiriciler olarak kullanılmaktadır. Sokağa çıkarmak, parka ve sinemaya götürmek gibi etkinlik pekiştiricileri de tercih edilmektedir. Aileler sosyal pekiştiricilerin çocukları üzerinde oldukça olumlu sonuçlar yarattığını, günlük yaşam becerileri öğretiminde sık sık kullandıklarını ve etkili sonuçlar aldıklarını dile getirmişlerdir. Bağırma, korkutma hatta vurma gibi olumsuz pekiştiriciler ve ceza kullanmayı tercih eden aileler kullanım nedenlerinden söz ederken çocukla baş edememe, istenilen davranışın çocuk tarafından gerçekleşmesini hızlandırmak ve tükenmişlik gibi sebepleri gerekçe olarak bildirmiştir. Laird ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırmalarda şefkat ve ilginin daha sert ceza ve olumsuz tepkilerin etkilerine karşı tampon görevi gördüğü bildirilmiştir. Daha da önemlisi, aile davranış ve çocuk davranışı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu tespit edilmiş ve bir kısır döngü içinde yetersiz aile davranış davranış problemlerine, davranış problemleri de daha fazla sorunlu aile davranışına yol açtığı ileri sürülmüştür.

Araştırmaya katılan aileler pekiştiriciler seçiminde sadece çocuklarının hoşlandıkları pekiştiricileri değil, onların sosyalleşmelerini ve davranışın devamını sağlayan pekiştiricileri de tercih etmektedirler. Bunun yanında tüm yaş gruplarında ailelerin çoğunun pekiştiricileri aktif olarak kullanıyor olması, çocuğun hangi yaş grubunda olursa olsun onu güdüleyecek, motive edecek bir uyarıcıya ihtiyacı olduğu sonucunu göstermektedir. Bu araştırmada aileler sosyal pekiştiricilerin çocukları üzerinde oldukça olumlu sonuçlar yarattığını, günlük yaşam becerileri öğretiminde sık sık kullandıklarını ve etkili sonuçlar aldıklarını dile getirmişlerdir. Pekiştiriciler türlerinin yaş grupları açısından kullanımında da yaklaşık olarak eşit bir dağılım ortaya çıkmıştır. Olumsuz pekiştiriciler, en fazla ergenlik dönemi içindeki hafif düzey zihin engelli çocuklarda kullanılmaktadır. Bağırma, korkutma hatta vurma gibi olumsuz pekiştiriciler ve ceza kullanmayı tercih eden aileler kullanım nedenlerinden söz ederken çocukla baş edememe, istenilen davranışın çocuk tarafından gerçekleşmesini hızlandırmak ve tükenmişlik gibi sebeplere vurgu yapmışlardır.

Cavkaytar (1998) annelerin etkili bir program doğrultusunda eğitildiklerinde, zihin engelli çocuklarının özbakım ve ev içi becerilerini öğrenmelerinde etkin bir rol oynadıklarını bildirmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi çocuk davranışları ve ebeveynlik davranışları üzerine oldukça etkili ve doğrudan ilişkilidir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin ebeveynlik davranışı ve çocuğun dışa yönelim davranışı üzerinde ilişkili olduğu bulunmuştur. Hafif düzey zihin engelli çocukların dışsal davranış problemleri oluşumu ile bağlantılı olarak ebeveyn-çocuk ilişkisi ve ebeveynlik davranışları oldukça öneme sahiptir. Sağlıklı ve etkili ebeveyn davranışı ve ebeveyn-çocuk ilişkisi oluşturmak için gerekli eğitim ailelere sağlanmalıdır (Schuiringa ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada da görüldüğü gibi ailenin çocuk üzerinde hem eğitim hem de psikolojik açıdan etkisi oldukça fazladır. Ailenin çocuğa doğru yaklaşması olumlu sonuçlar doğururken, yanlış tutumlar çocuğun öğrenmesini, öğrendiğini davranış haline getirebilmesini olumsuz olarak etkilemektedir.

Zihin engelli öğrencilere öğretmenden dönüt ve/veya pekiştireç talep etmeyi öğretmenin öğrenci ve öğretmen tepkilerinin değerlendirildiği bir çalışmada, öğrencilerin uygun bir şekilde pekiştireç talep etmeleri sağlandığı takdirde öğrencilerin akademik performanslarının da olumlu yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin olumlu davranışlar ve akademik beceriler kazanmalarında ve sürdürmelerinde öğretmenlerin zamanında uygun dönüt ve pekiştireç vermeleri büyük önem taşımaktadır (Uysal, 2001). Öğretmenin yanı sıra, ailenin çocukta davranışın biçimlenmesinde önemli bir yere sahip olduğu gerçeği tartışılmazken, annenin bu davranış biçimlendirmedeki yerinin ve sorumluluğunun önemi ve varlığı da çalışmanın bize gösterdiği bir diğer sonuçtur. Araştırmaya katılan katılımcıların sahip olduğu çocukların yaşları 6 grup yaş arasında kategorize edilmiştir. Yer alan tüm yaş gruplarında katılımcıların çoğu aktif şekilde pekiştireç kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan aileler pekiştireçleri seçerken sadece çocuklarının hoşlandıkları pekiştireçleri seçmeyi tercih etmemişler aynı zamanda onların fiziksel enerjilerini atabilecekleri, sosyalleşebilecekleri, onları davranışın devamını sağlaması için güdüleyen pekiştireçleri de tercih etmişlerdir. Bunun yanında tüm yaş gruplarında ailelerin çoğunun pekiştireçleri aktif olarak kullanıyor olması,

çocuğun hangi yaş grubunda olursa olsun onu güdüleyecek, motive edecek bir uyarıcıya ihtiyacı olduğu sonucunu göstermektedir.

2013 yılında gerçekleştirilen bir deneysel araştırma da pekiştireç kullanmanın etkililiği araştırılmıştır. Örneklem 5 okuldan 6. Sınıf öğrencileri arasından rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir ve deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere ikiye eşit sayıda ikiye ayrılmıştır. Kontrol grubuna pekiştirme olmadan yani pekiştireç verilmeden eğitim verilmesine karşın deney grubuna farklı pekiştirme tarifeleri uygulanarak ve uygun pekiştireçler (övgü, , madalya, kalem, vb kupa) verilerek öğretim gerçekleştirilmiştir. Haftalık konu testleri uylanmış ve test sonuçları arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığı belirlemek için “t-test” uygulanmıştır. Her iki grupta aynı konular, aynı faaliyetler ve aynı sınava tabi olsa da, uygulanan haftalık testlerin hepsinde deney grubu yani pekiştirilen grup anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar elde etmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre öğrenme sürecinde daha aktif oldukları, daha fazla bilgi muhafaza ettikleri, hatırladıkları ve bu bilgiyi uygulamayı başardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Pekiştirme grubunda yer alan öğrencilerin yorum, tutum, ifadesi yüksek düzeyde memnuniyet ve artan öğrenci katılımı göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin cevap vermek için gönüllü öğretim soru sormak için daha hevesli ve istekli oldukları sonucuna varılmıştır (Hoque, 2013). Bu çalışmada ise katılımcıların büyük çoğunluğu pekiştireç kullanmayı faydalı bulduklarını ifade etmiştir. Pekiştireç kullanmayı faydalı bulan katılımcıların eğitim durumlarına Ortaokul mezunu beş katılımcının tamamı pekiştireç kullanmayı faydalı bulmuş, olumsuz bir yorumda bulunmamışlardır. En çok ilkokul mezunu katılımcı pekiştireç kullanımını faydalı bulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Hiç okula gitmeyen katılımcı da faydalı bulduğunu dile getirmiştir. Tüm yaş aralığındaki çocuğa sahip aileler kendi içlerinde en fazla pekiştireç kullanımının faydalı olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Pekiştireç kullanmanın faydasız olduğu yönünde görüş bildirmeyen yaş grupları ise 10-12 ile 19 ve üzeri yaş arasında çocuğu olan ailelerdir. 0-3 yaş ile 19 ve üzeri çocuğa sahip aileler sadece faydalı olduğu konusunda görüş bildirmişler, hiç olumsuz yorum yapmamışlardır. Pekiştireç kullanımını anneler, babalar ve ablalar kendi içlerinde büyük bir çoğunlukla faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir.

BÖLÜM VI : SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuç

1) Ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuca göre aileler olumlu, birincil ve ikincil pekiştireçleri daha fazla kullanmaktadır. Olumsuz pekiştireçler bazı katılımcılar tarafından tercih edilse de aileler genel olarak olumsuz pekiştireç kullanmayı tercih etmemektedirler.

2) Araştırma sonrasında ailelerin “sabit oranlı” ve “sabit aralıklı” pekiştirme tarifelerini hiç kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında aileler en çok “değişken aralıklı” pekiştirme tarifesini kullanmışlardır. Aileler tarafında ikinci sırada tercih edilen pekiştireç tarifesi ise “sürekli” pekiştirme tarifesidir. Aileler davranışın daha hızlı pekiştirilmesini istedikleri için sürekli pekiştireç kullanmayı tercih etmektedirler.

3) Kullanılan pekiştirme tarifelerinin içinde en az olan “değişken oranlı” pekiştirme tarifesidir. Bu pekiştirme tarifesi beş katılımcı tarafından kullanılmış, bu katılımcıların dördü erkek katılımcılardır. Babalar anneler kadar çocukla vakit geçiremedikleri için kullandıkları pekiştireçleri farklı davranış sayısından sonra vermek durumunda kalmaktadırlar. Babaların değişken oranlı pekiştireç kullanmalarının diğer bir sebebi ise pekiştireç kullanma konusunda anneler kadar sistemli ve inançlı olmamalarıdır.

4) Araştırmaya katılan ailelerin çocuklarının yaşlarına baktığımızda en çok 7-9 yaş ve 13-18 yaş arası çocuklardır. Katılımcıların bu yaş grubundaki çocukları için en çok tercih ettikleri pekiştirme tarifesi değişken aralıklıdır. İkinci sırada ise sürekli pekiştirme tarifesini kullandıklarını ortaya çıkmıştır. 19 yaş üzeri çocuğa sahip aileler sürekli pekiştirme tarifesini hiç tercih etmemişlerdir. 0-3 yaş arası çocuğa sahip tek katılımcı ise sürekli pekiştirme tarifesini tercih ettiğini dile getirmiştir. 13-18 yaş arası çocuğu olan aileler değişken aralıklı ve sürekli pekiştirme tarifelerini en çok kullanmışlardır. Ergenlik döneminde olan bu çocukların kişisel özelliklerine göre aileler bu tarifeleri seçtiklerini, bu tarifeleri kullanarak en iyi sonuç aldıklarını dile getirmişlerdir.

5) Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu günlük yaşam becerilerini öğretiminde pekiştireç kullanmayı faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Kadın ve erkek katılımcıların büyük bir çoğunluğu pekiştireç kullanmayı faydalı bulmuşlardır.

6.2. Öneriler

Öneriler, bulgulara ait öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1) Yapılan çalışmada zihin engellilere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde pekiştireç kullanılması aileler tarafından faydalı bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda zihin engeline sahip çocuğu olan ailelere etkili pekiştireç kullanımı konusunda aile eğitim programları hazırlanabilir.

2) Pekiştireçlerin etkili kullanımı konusunda ailelerin yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Bu sonuca göre aileleri pekiştireç kullanımı konusunda bilinçlendirmek için özel eğitim öğretmenleri ya da RAM'larda çalışan personel tarafından ailelere bilgilendirme yapılabilir.

3) Araştırmadan çıkan bir diğer sonuç da aile içinde annelerin zihin engelli çocuğa günlük yaşam becerilerini öğretme konusunda daha aktif olduğu ve daha fazla sorumluluk üstlendiği gerçeğidir. Bu sonuçtan yola çıkarak sadece annelere yönelik olan ve hem annenin beceri öğretimi konusunda yeterliliğini arttıran hem de onları çocuklarının eğitimde daha verimli kılacak anne eğitim programları hazırlanabilir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1) Ailelerin beceri öğretiminde pekiştireç kullanımı konusunda ulusal ve uluslararası alan yazını oldukça sınırlıdır. Beceri öğretiminde ailelerin pekiştireç kullanma konusundaki yetkinliğini araştırmak ve araştırmanın genellenebilirliğini arttırmak için daha yüksek sayıda ve farklı zihin engeli türüne sahip çocuklarla ileri araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2016). *Applied Behavior Analysis for Teachers (Interactive 9th Edition)*. New Jersey: Pearson.
- APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Association.
- Ashford, J. B., & LeCroy, C. W. (2009). *Human Behavior in the Social Environment: A Multidimensional Perspective 4th Edition*. Belmont CA: Brooks Cole.
- Avcıoğlu, H. (2015). *Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baker, B. L., & Brightman, A. J. (2004). *Steps to Independence Teaching Everyday Skills to Children with Special Needs, Fourth Edition*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., & Edelbrock, C. (2002). Behavior Problems and Parenting Stress in Families of Three-Year-Old Children With and Without Developmental Delays. *American Journal on Mental Retardation* , 433-444.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 217-230.
- Baroff, G. S., & Olley, J. G. (2014). *Mental Retardation: Nature, Cause, and Management (3rd Edition)*. New York: Routledge.
- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri: Özellikleri, Tanılama ve Öğretim Stratejileri* (Çeviri Editörü: Hakan Sarı). Ankara: Nobel
- Bouras, N. (1995). *Mental Health in Mental Retardation: Recent Advances and Practices*. London: Cambridge University Press.
- Browder, D. M. & Spooner, F. (2011). *Teaching Students with Moderate and Severe Disabilities*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carr, J., & Collins, S. (1992). *Working Towards Independence: A Practical Guide to Teaching People with Learning Disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Cavkaytar, A. (1998). Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği . *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cavkaytar, A. (1998a). Anne ve Sınıf Öğretmenlerinin Birlikte Eğitiminin Zihin Engelli Çocukların Özbakım ve Ev İçi Becerilerini Öğrenmelerine Katkısı (ÖZEBÖP Uygulaması). 8. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*. Edirne, 13-15 Kasım, 1998.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 40-50.
- Cavkaytar, A. (2000). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklara Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th Edition)*. New York: Routledge.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic Instruction for Students with Moderate and Severe Disabilities*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, cilt 39, sayı 2, 349-371.
- Emerson, E., Einfeld, S., & Stancliffe, R. J. (2011). Predictors of the persistence of conduct difficulties in children with cognitive delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, cilt 52, sayı 11, 1184-1194.
- Er, R. K. (2011). *Aile ve Kardeş Eğitimi Programının Engelli Çocuğa Yönelik Tutum ve Davranışlara Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Eripek, S. (2012). *Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Flanagan, R., Allen, K., & Levine, E. (2014). *Cognitive and Behavioral Interventions in the Schools: Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer.
- Flora, S. R. (2004). *The Power of Reinforcement*. Albany: State University of New York Press.
- Gongola, L., & Daddario, R. (2010). A Practitioner's Guide to Implementing a Differential Reinforcement of other Behaviors Procedure. *Teaching Exceptional Children*, cilt 42, sayı 6, 14-20.

- Green, S., & Baker, B. (2011). Parents' emotion expression as a predictor of child's social competence: children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, cilt 55, sayı 3, 324-338.
- Hancock, B., Ockleford, E., & Windridge, K. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Yorkshire: NIHR RDS.
- Harwell, J. M., & Jackson, R. W. (2014). *The Complete Learning Disabilities Handbook: Ready-to-Use Strategies and Activities for Teaching Students with Learning Disabilities*. John Wiley & Sons.
- Hegarty, S. (1985). Qualitative Research: Introduction. S. Hegarty, & P. Evans içinde, *Research and Evaluatin Methods in Special Education: Quantitative and Qualitative Techniques in Case Study Work*. Oxford: NFER-NELSON.
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education, 10th Edition*. USA: Pearson.
- Hill, C., & Rose, J. (2009). Parenting stress in mothers of adults with an intellectual disability: parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, cilt 53, sayı 12, 969-980.
- Ho, M. K., Littman, M. L., Cushman, F., & Austerweil, J. L. (2015). Teaching with Rewards and Punishments: Reinforcement or Communication? *37th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. 23-25 Temmuz 2015, 920-926. Pasadena, California: Cognitive Science Society.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. (2009). The Relationship Between Parenting and Delinquency: A Meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, cilt 37, sayı 6, 749-775.
- Hoque, R., (2013). Effect of Reinforcement on Teaching – Learning Process. *Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)* cilt 7, sayı 1, 13-16.
- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. New York: Houghton Mifflin.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Odaklı Bilimsel Yayınlarda Sözlük Kullanma Durumu. *Türkoloji Çalışmaları* , 743-760.
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amudson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, cilt 34, sayı 4, 224-230.
- Kroth, R. L., & Edge, D. (2007). *Communicating with Parents and Families of Exceptional Children*. Denver: Love Publishing Company.

- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' Monitoring-Relevant Knowledge and Adolescents' Delinquent Behavior: Evidence of Correlated Developmental Changes and Reciprocal Influences. *Child Development*, (74) 752-768.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., Bruhn, A. L., Mahoney, M. E., & Driscoll, S. A. (2008). Primary Prevention Programs at the Elementary Level: Issues of Treatment Integrity, Systematic Screening, and Reinforcement. *Education and Treatment of Children*, cilt 31, sayı 4, 465-494.
- Lowitzer, A. C., Utey, C. A., & Baumeister, A. A. (1987). AAMD's 1983 Classification in Mental Retardation as Utilized by State Mental Retardation/Developmental Disabilities Agencies. *Mental Retardation*, cilt 25, sayı 5, 287-291.
- Luckasson, R., Borthwick, S. D., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., . . . Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10th ed.)*. Washington: The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification .
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide (Teachers' Library)*. London: Falmer.
- McCart, M., Priester, P., Davies, W., & Azen, R. (2006). Differential effectiveness of behavioral parent-training and cognitive-behavioral therapy for antisocial youth: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, cilt 34, sayı 4, 527-543.
- Mertens D. M., McLaughlin J. A. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. California: Corwin Press.
- Meyers, J. (2008). *How To Teach Daily Living Skills to Adults with Developmental Disabilities* . Bloomington: iUniverse.
- Murdoch B. E. (2009). *Acquired Speech and Language Disorders, 2nd Edition*. London: Wiley-Blackwell
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi-Uygulamalı Davranış Analizi* . Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2008). *Teaching Students With Learning Disabilities: A Step-by-Step Guide for Educators* . California: Corwin Press.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sarı, H., & İlik Ş. Ş. (2014). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*. Ankara: Eğiten Kitap

- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., . . . Spreat, S. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th Edition)*. Washington: AAIDD.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., & Shogren, K. A. (2007). The Renaming of Mental Retardation: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, cilt 45, sayı 2, 116-124.
- Schuiringa, H., Nieuwenhuijzen, M. v., Castro, B. O., & Matthys, W. (2015). Parenting and The Parent–Child Relationship in Families of Children with Mild To Borderline Intellectual Disabilities and Externalizing Behavior. *Research in Developmental Disabilities*, (36) 1-12.
- Schulz, J. B. (1987). *Parents and Professionals in Special Education (Special Education Series)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Snell, M. E. (1983). *Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped (Second Revised Edition)*. USA: Merrill Publishing Company.
- Stangor, C. (2011). *Introduction to Psychology*. Washington: Flat World Knowledge, L.L.C.
- Sucuğlu, B., & Kuloğlu, N. (1992). Otistik Çocuklara Bağımsız Yaşam Becerilerinin Kazandırılması. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 15-26.
- Sucuoğlu, B. (2016). Zihin Engelliler ve Eğitimleri B. Sucuoğlu içinde, *Zihin Engeli Tanımları Sınıflandırma ve Yaygınlık*. Ankara: Kök Yayıncılık, 48-82.
- Sucuoğlu, B. (2016a). Zihin Engelliler ve Eğitimleri B. Sucuoğlu içinde, *Zihin Engelli Bireylerin Özellikleri*, Ankara: Kök Yayıncılık, 120-173.
- Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2012). *Reinforcement Learning: An Introduction*. London: The MIT Press.
- Tekin-İftar, E. (2016). Zihin Engelinin Nedenleri. B. Sucuoğlu içinde, *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık, 88-117.
- UNICEF. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programs*. New York: United Nations Children's Fund.
- Uysal, A., (2001). "Zihin Özürlü Özel Sınıf Öğrencilerine Öğretmenlerinden Dönüt ve/veya Pekiştireç Talep Etmeyi Öğretmenin Etkileri". Yayınlanmamış Doktora Tezi,. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vuran, S. (1997). "Zihin Engelli Çocuk Annelerine Ödüllendirme ve Eleştirmemenin Kazandırılmasında Bilgilendirme Dönüt Verme, Dönüt Verme ve Ödüllendirmenin Etkililiği". Yayınlanmamış Doktora Tezi,. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- White, N. M. (1989). Reward or reinforcement: What's the difference? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, cilt 13 sayı 2, 181-186.
- Wolfgang, C. H. (2009). *Solving Discipline And Classroom Management Problems: Methods and Models for Today's Teachers*. New York: John Wiley & Sons.
- Wong B. Y.L., & Donahue M. L. (2002). *The Social Dimensions of Learning Disabilities: Essays in Honor of Tanis Bryan*. New York: Routledge.

İNTERNETTEN YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Landry, S. H. (2014). The Role of Parents in Early Childhood Learning. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/parenting-skills/according-experts/role-parents-early-childhood-learning> adresinden 24 Mayıs 2016 tarihine alındı.
- MEB. (2012, 10). <http://orgm.meb.gov.tr/>: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden 25 Mayıs 2016 tarihinde alındı.

EKLER

EK-I Bilgi Formu

EK-II Görüşme Formu

EK-III Örnek Görüşme Çözümlemesi

EK-IV Tablolar

EK-I Bilgi Formu

Değerli Veli,

Hafif düzey zihin engelli bir çocuğa sahip ailelerin günlük yaşam becerilerinin öğretiminde pekiştireç kullanımının değerlendirileceği bu araştırma için aşağıdaki sorulara cevap vererek katkıda bulunmanız, ailelerin pekiştireç kullanımı ve etkisinin belirlenmesine yardımcı olacaktır. Soruları bu bağlamda düşünüp yorumlayarak duyarlı bir şekilde cevaplandırmanız araştırmanın daha faydalı ve güvenilir sonuçlar vermesinde etkili olacaktır. Katkılarınız için içten teşekkürler.

Ahsen Ela KIZILKAYA

Araştırma Görevlisi

Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

Engelli Çocuğun Yaşı

Eğitim Durumunuz

İlkokul

Ortaokul

Lise

Üniversite

Yakınlık Dereceniz

Anne

Baba

Abi

Abla

EK -II Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

1) Hafif düzey zihin engelli bir çocuğa sahip bir aile olarak, günlük yaşam becerilerinin öğretiminde pekiştireç kullanıyor musunuz? Neden? Neden değil?

2) Hangi pekiştireç türlerini kullanıyorsunuz? Neden?

3) Hangi pekiştirme tarifelerini kullanıyorsunuz? Neden?

4) Kullandığımız pekiştireçlerin çocuğunuzun beceri öğrenmesinde etkili biçimde fayda sağladığına inanıyor musunuz? Neden? Neden değil?

EK –III Örnek Görüşme Çözümlemesi

1) Hafif düzey zihin engelli bir çocuğa sahip bir aile olarak, günlük yaşam becerilerinin öğretiminde pekiştireç kullanıyor musunuz? Neden? Neden değil?

Kendi başına yaptığı bir davranış yada beceri olursa bende bunu farkedersen kalıcı olsun diye arasına pekiştireç kullanırım.

2) Hangi pekiştireç türlerini kullanıyorsunuz? Neden?

İstediğimiz yaptığında yiyecek şeker veriyorum. Şekeri sevdiği için şeker almak hoşuna gidiyor ve almak için uğraşiyor. İstemediğim bir şey yaparsa bağırıyorum bazende çok değil ama arada sırada çok kızdığımda tokat atıyorum öle durumlarda o da çok kızıyor. Kendisi bir şeyler başarırsa güzel sözler söylüyorum çok mutlu oluyor hemen sevgi gösterisi yapıyor gülüyor kucaklıyor öpüyor beni.

3) Hangi pekiştirme tarifelerini kullanıyorsunuz? Neden?

Her doğru davranış yaptığında kullanmaya çalışıyorum çünkü doğru yaptığı şeyleri ödüllendirdiğimizde hoşuna gidiyor ve tekrarlıyor; aynı şey yanlış davranışları için de geçerli ama bu sefer tekrarlamaya çalışıyor.

4) Kullandığınız pekiştireçlerin çocuğunuzun beceri öğrenmesinde etkili biçimde fayda sağladığına inanıyor musunuz? Neden? Neden değil?

Kullandığımız pekiştireç çocuğumuzun davranışlarını kontrol altına alıyor ayrıca ondan istediğimiz davranışları ödül sunarak sağlıyoruz. Evet fayda sağlıyor ama abartmamaya dikkat ediyoruz. Olumsuz pekiştireç dediğinizide kullanıyoruz yoksa Samet'i dizginlemek mümkün değil. Tuvalet alışkanlığı kazandırırken ödüllendirmenin çok faydasını gördük.

EK –IV Tablolar**Tablo 8: Pekiştireç Kullanımına İlişkin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları**

Pekiştireç Kullanımı	Frekans	Yüzde
Her zaman	16	33,3
Çoğunlukla	16	33,3
Ara sıra	14	29,2
Hiç	2	4,2
Toplam	48	100,0

Tablo 9: Eğitim Durumu ve Pekiştireç Kullanımı

Pekiştireç Kullanımı	Eğitim Durumu					Toplam
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	okula gitmemiş	
Her zaman	6	2	4	4	0	16
Çoğunlukla	6	3	4	3	0	16
Ara sıra	5	0	5	3	1	14
Hiç	2	0	0	0	0	2
Toplam	19	5	13	10	1	48

Tablo 10: Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımı

Pekiştireç Kullanımı	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Her zaman	13	3	16
Çoğunlukla	8	8	16
Ara sıra	8	6	14
Hiç	2	0	2
Toplam	31	17	48

Tablo 11: Engelli Çocuğun Yaşı ve Pekiştireç Kullanımı

Pekiştireç Kullanımı	Çocuğun Yaşı						Toplam
	0-3	4-6	7-9	10-12	13-18	19 ve üstü	
Her zaman	0	4	4	4	4	0	16
Çoğunlukla	0	2	3	1	8	2	16
Ara sıra	0	2	7	2	2	1	14
Hiç	1	0	0	0	1	0	2
Toplam	1	8	14	7	15	3	48

Tablo 12: Kullanılan Pekiştireç Türüne İlişkin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Pekiştireç Türü	Frekans	Yüzde
olumlu+birincil	12	25,0
olumlu+ikincil	14	29,2
olumlu+birincil+ikincil	13	27,1
olumlu+olumsuz+birincil+ikincil	8	16,7
olumlu+olumsuz+birincil	1	2,1
Toplam	48	100,0

Tablo 13: Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştirici Türü

Pekiştirici Türü	Eğitim Durumu					Toplam
	ilkokul	ortaokul	lise	üniversite	okula gitmemiş	
olumlu+birincil	4	2	3	2	1	12
olumlu+ikincil	6	1	4	3	0	14
olumlu+birincil+ikincil	8	1	2	2	0	13
olumlu+olumsuz+birincil+ikincil	1	1	3	3	0	8
olumlu+olumsuz+birincil	0	0	1	0	0	1
Toplam	19	5	13	10	1	48

Tablo 14: Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştirici Türü

Pekiştirici Türü	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
olumlu+birincil	9	3	12
olumlu+ikincil	10	4	14
olumlu+birincil+ikincil	6	7	13
olumlu+olumsuz+birincil+ikincil	5	3	8
olumlu+olumsuz+birincil	1	0	1
Toplam	31	17	48

Tablo 15: Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştireç Türü

Pekiştireç Türü	Çocuğun Yaşı						Toplam
	0-3	4-6	7-9	10-12	13-18	19 ve üstü	
olumlu+birincil	0	3	3	2	3	1	12
olumlu+ikincil	1	3	3	2	5	0	14
olumlu+birincil+ikincil	0	1	5	2	3	2	13
olumlu+olumsuz+birincil +ikincil	0	1	2	1	4	0	8
olumlu+olumsuz+birincil	0	0	1	0	0	0	1
Toplam	1	8	14	7	15	3	48

Tablo 16: Kullanılan Pekiştirme Tarifelerine İlişkin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Pekiştirme Tarifesi	Frekans	Yüzde
Sürekli	20	41,7
Değişken Oranlı	5	10,4
Değişken Aralı	23	47,9
Sabit Aralı	0	0,0
Sabit Oranlı	0	0,0
Toplam	48	100,0

Tablo 17: Cinsiyet ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Pekiştirme Tarifesi	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Sürekli	14	6	20
Değişken Oranlı	1	4	5
Değişken Aralı	16	7	23
Toplam	31	17	48

Tablo 18: Eğitim Durumu ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Pekiştirme Tarifesi	Eğitim Durumu					Toplam
	ilkokul	Ortaokul	lise	üniversite	okula gitmemiş	
Sürekli	8	4	4	3	1	20
değişken oranlı	2	1	1	1	0	5
değişken aralı	9	0	8	6	0	23
Toplam	19	5	13	10	1	48

Tablo 19: Engelli Çocuğun Yaşı ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Pekiştirme Tarifesi	Çocuğun Yaşı						Toplam
	0-3	4-6	7-9	10-12	13-18	19 ve üstü	
Sürekli	1	3	5	4	7	0	20
Değişken Oranlı	0	1	1	1	1	1	5
Değişken Aralı	0	4	8	2	7	2	23
Toplam	1	8	14	7	15	3	48

Tablo 20: Yakınlık Derecesi ve Kullanılan Pekiştirme Tarifesi

Pekiştirme Tarifesi	Yakınlık Derecesi				Toplam
	Anne	Baba	Abla	Abi	
Sürekli	13	6	1	0	20
Değişken Oranlı	1	4	0	0	5
Değişken Aralıklı	12	6	4	1	23
Toplam	26	16	5	1	48

Tablo 21: Soru 4 İçin Katılımcıların Verdikleri Cevapların Analiz Sonuçları

Pekiştireç Etkisi	Frekans	Yüzde
Faydalı	35	72,9
Faydasız	5	10,4
Kısmen	8	16,7
Toplam	48	100,0

Tablo 22: Cinsiyet ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

Pekiştireç Etkisi	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
Faydalı	23	12	35
Faydasız	3	2	5
Kısmen	5	3	8
Toplam	31	17	48

Tablo 23: Eğitim Durumu ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

Pekiştireç Etkisi	Eğitim Durumu					Toplam
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Okula Gitmemiş	
Faydalı	14	5	8	7	1	35
Faydasız	4	0	1	0	0	5
Kısmen	1	0	4	3	0	8
Toplam	19	5	13	10	1	48

Tablo 24: Çocuğun Yaşı ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

Pekiştireç Etkisi	Çocuğun Yaşı						Toplam
	0-3	4-6	7-9	10-12	13-18	19 ve üstü	
Faydalı	1	5	10	5	11	3	35
Faydasız	0	1	2	0	2	0	5
Kısmen	0	2	2	2	2	0	8
Toplam	1	8	14	7	15	3	48

Tablo 25: Yakınlık Derecesi ve Pekiştireç Kullanımının Etkililiği

Pekiştireç Etkisi	Yakınlık Derecesi				Toplam
	Anne	Baba	Abla	Abi	
Faydalı	19	12	4	0	35
Faydasız	3	2	0	0	5
Kısmen	4	2	1	1	8
Toplam	26	16	5	1	48



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Ahsen Ela Kızılkaya	İmza:	
Doğum Yeri:	İZMİR		
Doğum Tarihi:	05.11.1984		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Atatürk İlk Okulu			1991-1996
Ortaöğretim	Urla Lisesi			1996-1999
Lise	Urla Lisesi	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	İzmir	1999-2003
Lisans	Balıkesir Üniversitesi	İngiliz Dili Eğitimi	Balıkesir	2006-2010
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Özel Eğitim	Konya	2014-2016

Becerileri:	İngilizce , Temel Bilgisayar Kullanımı,
İlgi Alanları:	Psikoloji, Eğitim, Özel Eğitim, Aile Eğitimi
İş Deneyimi:	Ücretli İngilizce öğretmeni. KARAMAN 2010-2012 Araştırma Görevlisi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi 2014-
Aldığı Ödüller:	
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Hakan Sarı, Prof. Dr. Mehmet Baştürk, Yard. Doç. Dr. Sibel Kaymakamoğlu
Tel:	0537 551 80 58
Adres	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü. ahsenkizilkaya@gmail.com