

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN
PROBLEM DAVRANIŞLARININ
AZALTILMASINDA YAPILABİLİRLİĞİ
YÜKSEK İSTEKTE BULUNMANIN ETKİLERİ**

Doktora Tezi

Şerife ŞAHİN

Eskişehir 2022

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM
DAVRANIŞLARININ AZALTILMASINDA YAPILABİLİRLİĞİ YÜKSEK
İSTEKTE BULUNMANIN ETKİLERİ**

Şerife ŞAHİN

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARININ AZALTIKMASINDA YAPILABİLİRLİĞİ YÜKSEK İSTEKTE BULUNMANIN ETKİLERİ

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda problem davranış görülme düzeyi tipik gelişim gösteren akranlarından ve diğer gelişim yetersizlik gruplarından daha yüksektir. Bu araştırmada, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında yapılabirliği yüksek istekte bulunma uygulamasının etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcı çocukların annelerinin ve özel eğitim alan uzmanlarının yapılabirliği yüksek istekte bulunma hakkındaki görüşleri ortaya konmuştur. Araştırmaya, yaşları 48-88 ay arasında değişen iki kız ve bir erkek çocuk katılmıştır. Araştırmada öncelikle, denemeye dayalı işlevsel analiz oturumlarını içeren işlevsel davranışsal değerlendirme süreci gerçekleştirilmiş ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının işlevinin "kaçma" olduğu ortaya konulmuştur. Problem davranışların işlevleri belirlendikten sonra yapılabirliği yüksek istekte bulunma uygulamasının düşük düzeyde yerine getirilen becerilerin artırılmasındaki etkileri tek-denekli araştırma modellerinden A-B-A-B modeli ile sınanmıştır. Bulgular, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında yapılabirliği yüksek istekte bulunma uygulamasının etkili olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan çocukların anneleri ve özel eğitim alan uzmanları yapılabirliği yüksek istekte bulunma uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, Denemeye dayalı işlevsel analiz, Kaçma işlevi, Davranışsal ivme, Yapılabirliği yüksek istekte bulunma

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF HIGH PROBABILITY REQUEST SEQUENCE IN THE DECREASING OF PROBLEM BEHAVIORS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The level of problem behavior in children with autism spectrum disorder is higher than their typically developing peers and other developmental disability groups. The researcher aimed to examine the effectiveness of the high probability request sequence in decreasing the problem behaviors of children with autism spectrum disorder whose function is to escape and increase the skills they perform at a low probability. In addition, the opinions of the mothers of the participating children and the specialists in special education about high probability request sequence in the study. Two females and a boy aged between 48-88 months participated in the study. The researcher conducted, a functional behavioral assessment process including experimental functional analysis sessions was identified and the functions of problem behaviors of children with autism spectrum disorder. After determining the functions of the problem behaviors, the effects of high probability request sequence on increasing low probability skills were tested with the A-B-A-B model. Findings indicated that the high probability request sequence is effective in decreasing the problem behaviors of children with autism spectrum disorder whose function was escape and increasing the skills they perform at a low probability. Mothers of the children participating in the study and specialists in special education have expressed positive opinions about the practice of high probability request sequence.

Keywords: Autism spectrum disorder, Trial based functional analysis, Escape, Behavioral momentum, High probability request sequence.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

04/01/2022

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Şerife ŞAHİN

TEŞEKKÜR

Hem yüksek lisans hem de doktora eğitimimde danışmanlığımı yapan, mesleğime ve bilime olan bakış açımın şekillenmesinde önemli bir rol oynayan, tezlerimin her evresinde bilgi, deneyim ve görüşlerini benden esirgemeyen, bana özgür bir çalışma olanağı sunan, şefkatini ve güvenini her zaman arkamda hissettiğim danışmanım Prof.Dr. Arzu ÖZEN'e,

Tez İzleme Komitemde yer alarak çok değerli görüş ve önerileriyle araştırmamın gelişmesine ve zenginleşmesine çok önemli katkıları olan, çalışmalarını ve çalışkanlıklarını örnek aldığım değerli hocalarım Prof.Dr. Elif TEKİN İFTAR ve Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN'a

Tez savunma sınavımda jüri olarak yer almayı kabul eden, tezimi titizlikle okuyan ve değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Dilek ERBAŞ ve Doç.Dr. Seray OLCAY'a,

Bilim insanı olma yolunda kendilerini önder bildiğim, görüşlerini her zaman ve her saat benimle paylaşma cömertliğini gösteren, değil derslerinde sohbetlerinde bile çok şey öğrendiğim ve misafir jüri üyeliği davetimi kabul eden hocam Prof.Dr. Gönül KIRCAALİ İFTAR'a,

Araştırmamın tüm evrelerinin güvenilirlik analizlerini yapan Esin PEKTAŞ KARABEKİR'e, sosyal geçerlik soru formlarına değerli görüşlerini sunan Prof.Dr. Burcu ÜLKE KÜRKÇÜOĞLU ve Prof.Dr. Yasemin ERGENEKON'a, araştırmamın sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında değerli görüşlerini benimle paylaşan alan uzmanı Fatma TURGUT, Meral KOLDAŞ, Elif SANAL ÇALIK, Esra ORUM ÇATTIK, Melih ÇATTIK, Emine YİĞİTOĞLU, Deniz DEĞİRMENCİ, Çetin TOPUZ, Ezgi ALAGÖZOĞLU, Şükran ALAN'a,

COVID-19 salgını döneminde beni evlerine kabul eden ve uygulamamı eksiksiz tamamlayabilmem için yaşam şartlarını bana göre planlayan ve dahi beni en değerli misafirden öte ağırlayan, sosyal geçerlik verilerime katkı sunan ailelerime,

Tez yazım sürecimde deneyimlerini ve manevi desteklerini sınırsız sunan hocalarım Sayın Doç. Dr. Veysel AKSOY ve Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU'na

Tez teslim sürecimde tezimi titizlikle ve sabırla kontrol eden ve dönütler veren Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcısı Sayın Öğretim Görevlisi Dr. Ali Ulus KIMAV'a

Kendilerinin haberi olmasa da salgın döneminde tezimi yazarken radyo, Youtube ve Spotify yayınlarını takip ettiğim, bu süreçte beni belki de en çok güldüren ve neşelendiren Sayın Mesut SÜRE'ye

Tezimin her evresinde maddi ve manevi desteklerini sınırsız sunan, her ihtiyacım olduğunda ellerinden geleni en içtenlikle yapan kıymetli yol arkadaşlarım, kardeşlerim Meral KOLDAŞ, Esin Pektaş KARABEKİR, Şükran ALAN, Çetin TOPUZ, Ezgi ALAGÖZOĞLU ve Deniz DEĞİRMENCİ'ye,

Son olarak tez yazma sürecimde beni yalnız bırakmayan, manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim, benimle gülen, benimle üzülen dostlarım, arkadaşlarım Emine YİĞİTOĞLU, Berna BELEN, Esra Nazlı SAKALLI ve Ezgi CAVKAYTAR'a İçtenlikle sonsuz teşekkür ederim.

İTHAF

Başöğretmenim *Mustafa Kemal Atatürk'e...*

İlk öğretmenlerim *annem ve babama...*

Ben Ortaokul 1. sınıfta iken “Sen kesinlikle bilim insanı olmalısın” diyerek belki de bugünlere gelmeme neden olan Fen Bilgisi öğretmenim *Müzeyyen Kepekçi* nazarında hayatımda rolü olan *tüm öğretmenlerime...*

Ve birlikte her an yeni şeyler öğrenerek büyüdüğüm *oğluma...*

Teyzesi ve halası olma şansı yakaladığım *Zeynep, Ayşe ve Uzay'a*

Kardeşlerim *Sündüz, Cahit, Veysi ve Funda'ya*

Ve beni her daim geliştiren, öğretmeni olma şansını yakaladığım *çocuklarıma...*

Ve şüphesiz en iyi öğretmen olan *yaşamın kendisine...*

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İTHAF	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Problem Davranışlar	1
1.2. Problem Davranışların Nedenleri	4
1.3. Problem Davranışların Değerlendirilmesi	6
1.3.1. Dolaylı değerlendirme teknikleri	8
1.3.2. Doğrudan değerlendirme teknikleri	9
1.3.3. İşlevsel analiz tekniği.....	11
1.3.3.1. Denemeye dayalı işlevsel analiz.....	13
1.4. Problem Davranışları Önlemeye ya da Azaltmaya Yönelik Müdahaleler...	14
1.5. Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma Uygulaması.....	16
1.5.1. İlgili araştırmalar	20

	<u>Sayfa</u>
1.6. Araştırma Gereksinimi	25
1.7. Amaç ve Araştırma Soruları	31
1.8. Önem.....	31
2. YÖNTEM.....	33
2.1. Katılımcılar	33
2.1.1. OSB olan çocukların seçimi ve önkoşul özellikler	33
2.1.2. OSB olan çocukların özellikleri ve performans düzeyleri	35
2.2. Araştırmanın Gerçekleştirilmesinde Rol Alan Kişiler.....	40
2.2.1. Araştırmacı.....	40
2.2.2. Gözlemci	42
2.2.3. OSB olan çocukların aileleri.....	42
2.2.4. OSB olan çocuklarla çalışan uzmanlar.....	42
2.3. Ortam.....	43
2.4. Araç-Gereçler	43
2.5. Bağımsız Değişken	44
2.6. Bağımlı Değişkenler.....	44
2.6.1. OSB olan çocukların sergilemiş oldukları işlevi kaçma olan problem davranış düzeyleri.....	45
2.6.2. OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyleri	47
2.6.2.1. Katılımcı A'nın olası tepki tanımları.....	47
2.6.2.2. Katılımcı B'nin olası tepki tanımları.....	49
2.6.2.3. Katılımcı C'nin olası tepki tanımları.....	50
2.7. İşlevsel Davranışsal Değerlendirme Süreci.....	50
2.7.1. Görüşme	51
2.7.2. Gözlem	52

	<u>Sayfa</u>
2.7.3. Denemeye dayalı işlevsel analiz süreci.....	52
2.7.3.1. Çoklu uyararı tercih değerlendirme oturumları.....	53
2.7.3.2. Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumları.....	58
2.8. Araştırma Modeli	65
2.9. Genel Süreç	68
2.10. Pilot Uygulama.....	69
2.11. Deney Süreci.....	69
2.11.1. A ₁ evresi	69
2.11.2. B ₁ evresi	71
2.11.3. A ₂ evresi	75
2.11.4. B ₂ evresi	75
2.12. Verilerin Toplanması	82
2.12.1. Etkililik verilerinin toplanması	82
2.12.2. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	82
2.12.2.1. DDIA oturumlarına yönelik güvenirlik analizinin toplanması	83
2.12.2.2. Uygulama güvenirliği verilerinin toplanması	83
2.12.2.3. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması	84
2.13. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması	84
2.14. Verilerin Analizi	86
2.14.1. Etkililik verilerinin analizi.....	86
2.14.2. Güvenirlik verilerinin analizi	86
2.14.2.1. Problem davranışın işlevini belirlemeye yönelik güvenirlik analizinin toplanması.....	87
2.14.2.2. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi	87
2.14.2.3. Uygulama güvenirliği verilerinin analizi	87
2.15. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	88

	<u>Sayfa</u>
3. BULGULAR	89
3.1. Etkililik Bulguları.....	89
3.1.1. Katılımcı A'ya ilişkin bulgular	89
3.1.2. Katılımcı B'ye ilişkin bulgular	91
3.1.3. Katılımcı C'ye ilişkin bulgular	92
3.2. Araştırmanın Sosyal Geçerlik Bulguları.....	94
3.2.1. Annelerden toplanan sosyal geçerlik bulguları.....	94
3.2.2. Özel eğitim alan uzmanlarından toplanan sosyal geçerlik bulguları.	96
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	100
4.1. Tartışma	100
4.2. Sınırlılıklar	104
4.3. Öneriler	105
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	105
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	106
KAYNAKÇA.....	108
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. YYİB uygulaması ile ilgili araştırmalar.....	22
Tablo 2.1. Araştırmaya katılan çocukların özellikleri.....	36
Tablo 2.2. Katılımcı A'nın yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler	37
Tablo 2.3. Katılımcı B'nin yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler	39
Tablo 2.4. Katılımcı C'nin yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler	41
Tablo 2.5. Annelerin demografik özellikleri	43
Tablo 2.6. Uzmanların demografik özellikleri	43
Tablo 2.7. Araç-gereçler	44
Tablo 2.8. OSB olan çocukların yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyleri.....	48
Tablo 2.9. Katılımcıların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler ile bu becerilerin örnekleyen ve örneklemeyenleri	49
Tablo 2.10. Görüşmelere ilişkin bilgiler	52
Tablo 2.11. OSB olan çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgiler.....	53
Tablo 2.12. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları sonuçları.....	55
Tablo 2.13. Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumları gözlemciler arası güvenirlilik verileri.....	87
Tablo 3.1. Araştırmanın Tau-U etki büyüklüğü değerleri.....	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. YYİB uygulama basamakları.....	19
Şekil 2.1. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları uygulama akışı.....	56
Şekil 2.2. Çocukların olası pekiştirçlerinin belirlenme sürecinin uygulama basamakları	57
Şekil 2.3.Çocukların etkili pekiştirçlerinin belirlenme sürecinin uygulama basamakları.....	59
Şekil 2.4. Dikkat/İlgi elde etme işlevi oturumları uygulama basamakları.....	62
Şekil 2.5. Nesne/Etkinlik elde etme işlevi oturumları uygulama basamakları.....	63
Şekil 2.6. Kaçma işlevi uygulama basamakları.....	64
Şekil 2.7. Katılımcı A'nın DDİA sonuçları.....	61
Şekil 2.8. Katılımcı B'nin DDİA sonuçları.....	65
Şekil 2.9. Katılımcı C'nin DDİA sonuçları.....	66
Şekil 2.10. Araştırmada genel süreç.....	70
Şekil 2.11. Katılımcı A'nın A ₁ evresi uygulama basamakları.....	72
Şekil 2.12. Katılımcı B'nin A ₁ evresi uygulama basamakları.....	73
Şekil 2.13. Katılımcı C'nin A ₁ evresi uygulama basamakları.....	74
Şekil 2.14. Katılımcı A'nın B ₁ evresi uygulama basamakları.....	76
Şekil 2.15. Katılımcı B'nin B ₁ evresi uygulama basamakları.....	78
Şekil 2.16. Katılımcı C'nin B ₁ evresi uygulama basamakları.....	80

Şekil 3.1. Katılımcı A'nın uygulama oturumlarına ilişkin bulgular.....	90
Şekil 3.2. Katılımcı B'nin uygulama oturumlarına ilişkin bulgular.....	91
Şekil 3.3. Katılımcı C'nin uygulama oturumlarına ilişkin bulgular.....	93

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

APA	: American Psychiatric Association
BDU	: Bilimsel Dayanaklı Uygulama
CDC	: Center for Disease Control and Prevention
DDİA	: Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz
GEÇDA	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
GEÇDA – BG	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Bilişsel Gelişim Alt Testi
GEÇDA – DG	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Dil Gelişimi Alt Testi
GEÇDA -PMG	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Psikomor Gelişim Alt Testi
GEÇDA– SDG	: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Testi
GOBDÖ-2TV	: Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu
İDD	: İşlevsel Davranışsal Değerlendirme
NAC	: National Autism Center
NCAEP	: National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice
NPDC	: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder
OÇİDEP	: Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖDS	: Öncül Davranış Sonuç
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
YYİB	: Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma
ZY	: Zihin Yetersizliği

1. GİRİŞ

Bu bölümde öncelikle otizm spektrum bozukluğunun (OSB) tanımına, OSB olan çocuklarda görülen problem davranış özelliklerine, problem davranışların azaltılmasında işlevsel davranışsal değerlendirme (İDD) sürecinin önemine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bölüm içeriğinde daha sonra işlevi belirlenen problem davranışları azaltma tekniklerine değinilerek, öncül temelli uygulamalardan biri olan yapılabirliği yüksek istekte bulunma (YYİB) uygulamasının tanımı ve uygulama özellikleri aktarılmıştır. Son olarak “YYİB” uygulamasıyla yürütülen araştırmalara yer verilerek bu doğrultuda araştırmanın planlanma gereksinimi aktarılmıştır.

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu ve Problem Davranışlar

Otizm spektrum bozukluğu, her bireyde farklı derecede gözlenebilen sosyal iletişim ile sosyal etkileşimde yetersizlikler, sınırlı tekrarlayan davranışlar, farklı ilgi ve etkinliklerle ifade edilen, belirtilerinin erken çocukluk yıllarında görülmeye başlayıp yaşam boyu devam ettiği karmaşık bir nöro-gelişimsel yetersizlik olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association-APA, 2013; Beighley vd., 2013; Kırcalı-İftar, 2012). OSB olan bireylerde sıralanan iletişim ve sosyal etkileşim becerilerindeki sınırlılıklara ek olarak yüksek düzeyde problem davranış gözlenmektedir (APA, 2013; Hartley, Sikora ve McCoy, 2008; Horner vd., 2002; Jang vd., 2011; Matson ve Nebel-Schwalm, 2007; Matson vd., 2010; Lecavalier, 2006). Alanyazında problem davranışların OSB'nin tanılanmasında birincil odak noktası olmamasına karşın OSB olan çocukların bebeklik dönemlerinden itibaren OSB olmayan akranlarına göre daha fazla rutine bağlılık, aynılıkta ısrar ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlar gibi problem davranışlar sergilediği aktarılmaktadır (Ahearn vd., 2007; Berliner vd., 2020; Fodstad, Rojahn ve Matson, 2012; Hattier vd., 2011; Matson, Wilkins ve Macken, 2008; Yücesoy-Özkan, 2021).

Problem davranış sıklık ve süre açısından kültürel normlara uymayan, bireylerin kendisinin ve çevresindeki bireylerin güvenliğini tehlikeye sokan, kendisine ve çevresine zarar veren, içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşimini sınırlandıran ve/veya engelleyen, bireylerin ve/veya akranlarının eğitim ortamlarından yararlanmalarını olumsuz yönde etkileyen, farklı ortam ve zamanlarda tekrarlanan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand, 1985; Emerson, 2001; Erbaş, 2017; O'Neill vd., 2015,

Yücesoy-Özkan, 2021). İlgili alanyazında problem davranışları ifade etmek için farklı terimlerin kullandığına rastlanmaktadır. Bu terimlere zorlayıcı davranış (Simó-Pinatella, Günther-Bel ve Mumbardó-Adam, 2021), davranış problemi (White vd., 2020), uygun olmayan davranış (Aspiranti vd., 2019), anormal davranış (Norris vd., 2019) örnek olarak verilebilir.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin problem davranışlarının sıklığı ve yaygınlığı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu bireylerin problem davranış sergileme düzeylerinin tipik gelişim gösteren ve gelişimsel yetersizliği olan akranlarından daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Kozlowski, Matson ve Sipes 2012; Matson ve Kozlowski 2011; Matson, Matson ve Rivet 2007; Matson ve Nebel-Schwalm 2007; Mazurek ve Kanne, 2010; McClintock, Hall ve Oliver, 2003; Murphy, Healy ve Leader, 2009; Tonge ve Einfeld, 2003). Araştırmalara göre neredeyse her OSB olan bireyin bir problem davranışı olmakla birlikte (Delfs ve Campbell, 2010; Jang vd., 2011; Matson, Wilkins ve Macken, 2008; McTiernan vd., 2011), bu bireylerin yaklaşık yarısından fazlasının birden fazla problem davranış türünü bir arada sergilediği belirtilmektedir (Hutchins ve Prelock, 2014; Sucuoğlu, 2018). OSB olan bireylerde problem davranış görülme düzeyinin yüksek olmasının yanı sıra gözlenen davranışların türleri de oldukça geniş ve farklıdır (Berliner vd., 2020). Alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylerin yaygın olarak sergiledikleri problem davranışlara yönelik farklı sınıflamalara rastlansa da problem davranışların genellikle sıralanan kategorilerde incelendiği görülmektedir.

Sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar belirgin bir işlevi olmayan, motor, sözel ya da hem motor hem sözel davranışlar biçiminde kendini gösteren, bir nesne ile ya da nesne olmadan sergilenen, basit ya da karmaşık davranışlar olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013; Didden vd., 2012; Yücesoy-Özkan, 2021). Alanyazın incelendiğinde sınırlı ve tekrarlayıcı davranışların farklı araştırmacılar tarafından farklı gruplamalarla incelendiğine rastlanmakla birlikte, OSB olan bireylerde sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar görülme düzeyi, Goldman ve diğerlerine (2009) göre %44, Chebli, Martin ve Lanovaz'a (2016) göre %88 olarak ifade edilmiştir.

Kendine zarar verici davranışlar bireyin kendine yönelik gerçekleştirdiği, fiziksel yaralanmaya ya da doku hasarına neden olabilecek, biçimi, süresi ya da yoğunluğu her OSB olan bireyde farklılık gösteren davranışlardır (Didden vd., 2012; Yücesoy-Özkan, 2021). Araştırmalarda OSB olan bireylerde kendine zarar verici davranışların görülme düzeyinin, araştırmaya katılan ve kendine zarar verici davranış

sergileyen diğer tüm akranlarından daha yüksek olduğu aktarılmakta, bu düzey Baghdadli ve diğerlerine (2003) göre %53, Matson ve Rivet'e (2008) göre %61, Murphy, Healy ve Leader'a (2009) göre %32,5, Tordjman ve diğerlerine. (2018) göre %50-70,3 olarak ifade edilmektedir.

Saldırgan davranışlar bireylerin kişilere ya da nesnelere yönelik motor, sözel ya da hem motor hem sözel olarak sergiledikleri, kişilere ya da çevreye zarar veren davranışlardır (Didde vd., 2012; Farmer ve Aman, 2011; Yücesoy-Özkan, 2021). OSB olan bireylerde saldırgan davranışlar görülme düzeyi Hartley, Sikora ve McCoy'a (2008) göre %32, Kanne ve Mazurek'e (2011) göre %56 olarak ifade edilmiştir.

Etkinliği kesintiye uğratici davranışlar bireyin halihazırda yapmakta olduğu etkinliği kesintiye uğratan, motor, sözel ya da hem sözel hem motor olarak sergilenen davranışlardır (Schilling ve Swartz, 2004; Yücesoy-Özkan, 2021). Alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylerin gelişimsel özellikleri ve öğrenme becerilerindeki sınırlılıklar nedeni ile eğitim ortamlarında etkinliği kesintiye uğratabilecek davranışları sıklıkla sergilediği aktarılmaktadır (Leekam, Prior ve Uljarevic, 2011; Richler vd., 2010; Rotheram-Fuller vd., 2010; Sparapani vd., 2016).

Alışılmışın dışında yeme davranışları hep aynı yiyecekleri yeme, çok az miktarda yeme, farklı dokusu, kokusu ya da renkleri olan yiyecekleri yemeyi reddetme, yeni yiyecekleri tatmada isteksiz olma, hep aynı yolla yemek yeme, pika (yenilebilir olmayan nesnelere yeme), kendini kusturma, yediklerini yemek borusuna ve boğazına tekrar getirme gibi davranışlardır (Didde vd., 2012; Matson ve Fodstad, 2009; Yücesoy-Özkan, 2021). OSB olan çocuklarda alışılmışın dışında yeme davranışlarının görülme düzeylerinin oldukça yaygın olduğu belirtilmekle birlikte (Cermak, Curtin ve Bandini, 2010; Fodstad ve Matson, 2008; Schreck, Williams ve Smith, 2004; Sharp vd., 2013), bu düzey Ledford ve Gast'a (2006) göre %46-89 aralığındadır.

Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocuklarda problem davranışların görülme düzeyinin oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle araştırmalarda OSB olan bireylerde görülen problem davranışlarının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. İzleyen başlıkta OSB olan bireylerde problem davranışların görülme nedenlerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.2. Problem Davranışların Nedenleri

Problem davranışların neden ortaya çıktığının belirlenmesi bu davranışların azaltılmasına yönelik belirlenecek etkili müdahalelere karar vermede son derece önemlidir. OSB olan bireylerin problem davranış sergileme nedenlerini etkileyen birçok faktör söz konusudur (Niklasson vd., 2009; Singh vd., 2009). Alanyazında incelendiğinde OSB olan bireylerin yaşı, cinsiyeti ve OSB düzeyi ile bu davranışların ilişkisinin araştırıldığı betimsel araştırmalara rastlanmaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin problem davranış sergileme nedenleri ile bireylerin yaşları arasındaki ilişkinin araştırıldığı araştırmalardan bazıları yaş ile problem davranışlar arasında ilişkinin olmadığını vurgularken, bazı araştırmalar erken çocukluk döneminde OSB olan çocukların daha fazla problem davranış sergilediği, ancak; bu dönemde bu davranışların azaltılmasına yönelik etkili müdahale yapılmadığında bireylerin ergenlik ve yetişkinlik döneminde de bu davranışları sergilemeye devam edeceği, dolayısıyla bireylerin yaşına bağlı bir kestirimde bulunmanın doğru olmayacağını vurgulamaktadır (Horner vd., 2002; Jang vd., 2011; Matson, Wilkins ve Macken, 2008; Matson vd., 2010; McCarthy vd., 2010; Murphy, Healy ve Leader, 2009). OSB olan bireylerin cinsiyetleri ile sergiledikleri problem davranışlar arasındaki ilişkinin araştırıldığı araştırmaların bazıları OSB olan çocukların sergilediği problem davranışlarla cinsiyet arasında bir ilişkinin olmadığını belirtirken bazıları da OSB olan erkeklerin OSB olan kadınlara oranla daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği yönündedir (Hartley, Sikora ve McCoy, 2008; Jang vd., 2011; Kozlowski, Matson ve Rieske, 2012; McCarthy vd., 2010; McClintock, Hall ve Oliver, 2003). Diğer bir grup araştırmada ise bireylerin OSB düzeyi ile problem davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaların bazıları problem davranışlarla OSB düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığını belirtirken bazıları da OSB düzeyi ile problem davranışların sıklığı ve yoğunluğu arasında doğrudan bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Matson vd., 2008; Matson, Wilkins ve Macken, 2008; Matson vd., 2010; Murphy, Healy ve Leader, 2009). Problem davranışları yaş, cinsiyet ve OSB düzeyi gibi değişkenler açısından inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmekle birlikte, genel olarak bu değişkenlerle OSB olan bireylerin problem davranış sergilemeleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu söylemek zordur.

Yukarıda sıralanan bilgilere ek olarak alanyazında OSB olan bireylerin problem davranış sergileme nedeni ile bu davranışların işlevi/amacı arasında bir ilişki olduğundan

bahsedilmektedir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010). Diğer bir deyişle OSB olan bireyler problem davranışları bir amaç için sergilemektedirler. Dolayısıyla OSB olan bireylerin sergilemiş oldukları problem davranışlarla baş etmek ve/veya bu davranışları azaltmak için bu davranışların işlevinin ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 2018). Bu yaklaşıma göre OSB olan bireyler problem davranışları (a) olumlu pekiştirme işlevi, (b) olumsuz pekiştirme işlevi ve (c) otomatik pekiştirme işlevi amacıyla sergilerler (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

Problem davranışların olumlu pekiştirme işlevinde bireyler problem davranışları bir nesneyi, etkinliği, yiyeceği ve dikkati elde etme işlevi için sergilemektedirler (Alberto ve Troutman, 2013; Yücesoy-Özkan, 2018; Yücesoy ve Erbaş, 2002). Olumlu pekiştirmede birey davranışı sonucunda yiyecek ve oyuncak gibi nesne, sallanmak ve müzik dinlemek gibi etkinlik ya da gülümseme ve dokunma gibi sosyal etkileşim elde eder (Yücesoy-Özkan; 2015). Olumlu pekiştirme işlevine yönelik olarak sergilenen problem davranışlara örnek olarak bireylerin herhangi bir nesneyi elde etmek için çılgınlık atması, bağırması ya da ağlaması, birinin dikkatini çekmek amacıyla eşyayı atması, fırlatması, kırması ya da küçük parçalı nesnelere ya da sıvıları dökmesi verilebilir.

Problem davranışların olumsuz pekiştirme işlevinde bireyler problem davranışları hoşlanmadığı, zorlandığı veya istemediği bir durumdan, görevden, nesneden, etkinlikten ya da kişiden kaçma işlevi için sergilemektedirler (Alberto ve Troutman, 2013; Yücesoy-Özkan, 2018; Yücesoy ve Erbaş, 2002). Olumsuz pekiştirmede birey davranışı sonucunda, hoş gitmeyen yiyecek ve içecek gibi bir nesneden, zor ya da karmaşık bir etkinlikten, sarılma ve dokunma gibi sosyal pekiştireçten uzaklaşır ya da kaçar (Yücesoy-Özkan, 2015). Olumsuz pekiştirme işlevine yönelik olarak sergilenen problem davranışlara örnek olarak bireylerin yerine getirmekte zorlandıkları bir etkinlik esnasında etkinliği yarıda bırakması, etrafına bakınması ya da etkinliğe kafasını çevirmesi, oturduğu yerden kalkması, sandalyeden kayması, etkinliğin/masanın üzerine uzanması ve son ya da ısrarla farklı bir etkinlik talep etmesi verilebilir.

Problem davranışların otomatik pekiştirme işlevinde bireyler problem davranışları bir uyarılma elde etme ya da bir uyarılmadan kaçma işlevi için sergilemektedirler (Alberto ve Troutman, 2013; Erbaş, 2017; Yücesoy-Özkan, 2015). Olumlu ve olumsuz pekiştirme işlevi olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Olumlu otomatik pekiştirme bireyin problem davranışının görme, işitme, tatma, koklama ve hareket gibi bir uyarı

elde etme işleviyle, olumsuz otomatik pekiştirme işlevinde ise bireyin problem davranışı ağrı, acı gibi bir rahatsız eden bir durumdan ya da uyarandan kaçma işlevi için sergilemektedirler (Alberto ve Troutman, 2013; Erbaş, 2017; Yücesoy-Özkan, 2015). Olumsuz otomatik pekiştirme işlevine yönelik olarak sergilenen problem davranışlara örnek olarak bir gürültüden rahatsız olan bir bireyin ellerini, parmaklarını, kafasını, vücudunu sallaması gibi tekrarlı hareketleri, uzun süreli değişik tonlarda anlamsız sesler çıkarması, aynı sözcüğü veya cümleyi defalarca söylemesi, kendini ısırması, kendi etrafında dönmesi verilebilir.

OSB olan bireylerin problem davranış sergilemeleri birden fazla işleve de hizmet edebilir. Bu davranışlarla baş etmek ve/veya azaltmak için belirlenecek müdahalelere karar vermeden önce bu işlevlerin neler olduğunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla izleyen başlıkta problem davranışların değerlendirilmesine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

1.3. Problem Davranışların Değerlendirilmesi

Problem davranışların değerlendirilmesindeki temel amaç herhangi bir davranışın problem davranış olup olmadığına karar vermek, bu davranışların ortaya çıkmasına ya da sürmesine neden olan değişkenleri ve problem davranışların işlevini belirlemek olarak sıralanabilir. Alanyazın incelendiğinde problem davranışların (a) çeşitli değerlendirme araçlarını kullanarak tanılama amacıyla, (b) problem davranışların oluşum örüntüsünü ve işlevini ortaya koymak ve davranış değiştirme planı hazırlamak amacıyla, (c) problem davranışlarla baş etmek ve/veya bu davranışları azaltmada kullanılan müdahalenin problem davranışlar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Yücesoy-Özkan, 2021).

Problem davranışların değerlendirilmesi sürecinde öncelikle dikkate alınması gereken önemli bir konu problem davranışların tıbbi bir nedenden kaynaklanıyor olup olmamasının incelenmesidir. Bireyler tıbbi ya da biyolojik bir nedenden kaynaklanan problem davranışları genellikle tutarlı bir biçimde sergilemeye devam edeceği için problem davranışın azaltılmasına yönelik müdahaleye başlamadan önce problem davranışın ortaya çıkmasına neden olabilecek enfeksiyon, alerji, ağrı gibi tıbbi ve biyolojik nedenler araştırılmalıdır (Yücesoy-Özkan, 2015). Dolayısıyla tıbbi değerlendirmelerde bu davranışlara neden olan unsurların giderilmesine yönelik tedavi, ilaç, diyet gibi uygulamalara başvurulur.

Problem davranışların tıbbi bir nedenden kaynaklı sergilenmiyor olması bu davranışlarla başetmek ve/veya azaltmak için davranışsal değerlendirme süreçlerine başvurmayı gerekli kılmaktadır. İlgili alanyazında problem davranışların işlevini davranışsal değerlendirme yoluyla belirlenmesi süreci İDD süreci olarak tanımlanmaktadır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007). İDD sürecinden elde edilen verilerden yola çıkılarak problem davranışlarla başetme ve/veya bu davranışları azaltmada kullanılan tekniklerin davranışlar üzerinde istenilen en güçlü etkiyi oluşturduğu kabul edilmektedir (Conroy vd., 2005; Dunlap ve Fox, 2011; McIntosh vd., 2009).

Problem davranışlarla başedilmesinde ve/veya azaltılmasında İDD süreçlerinden yararlanmanın temel amacı problem davranışın birey açısından işlevinin ne olduğunu belirlemek olmakla birlikte (Cooper, Heron ve Heward, 2007), bu davranışlara yönelik etkili, verimli ve bireysel davranış değiştirme planı hazırlayarak etkili müdahalelerde bulunmak hedeflenmektedir (Hanley, 2012; Healy, Brett ve Leader, 2013). İDD sürecinde problem davranışlar belirlendikten sonra bu davranışı tetikleyen uyaranlar, öncüller ve davranışın sonuçları değerlendirilerek problem davranış ile çevresel uyaranlar arasında bağıntısal ilişki kurulur ve kurulan bu ilişkiye dayalı olarak problem davranışın işlevine ilişkin hipotezler geliştirilir (Apaydın ve Aykut, 2018; Erbaş, 2017; O'Neill vd., 2015). İDD süreçleri tamamlandığında davranışın görülme sıklığı, davranışın ortaya çıktığı ortam, bu ortamda bulunan kişiler, davranış öncesinde ve sonrasında meydana gelen olaylar hakkında bilgiler elde edilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007).

İşlevsel davranışsal değerlendirme süreci problem davranışları ortaya çıkaran çevresel değişkenleri tanımlamak üzere kullanılan şemsiye bir terimdir (Rattaz vd., 2018). Diğer bir deyişle İDD süreçleri birbirini takip eden sistematik birden fazla değerlendirme sürecini içermektedir (Hanley, 2012; Hong ve Matson, 2021). İDD sürecinde problem davranışların işlevi deneysel ve deneysel olmayan üç temel teknik ile belirlenmektedir. Bu teknikler (a) dolaylı değerlendirme teknikleri (standart testler, görüşmeler, dereceleme ölçekleri ve anketler), (b) doğrudan değerlendirme teknikleri (doğrudan gözlem, betimsel analiz, öncül-davranış-sonuç kaydı, hedef davranış dağılım çizelgesi) ve (c) deneysel değerlendirme tekniği olarak tanımlanan işlevsel analiz (İA) teknikleridir (Cooper, Heron ve Heward, 2014; Hanley, 2012; Hanley, Iwata ve McCord, 2003; Healy, Brett ve Leader, 2013; Iwata ve Dozier, 2008; Kozlowski ve Matson, 2012; Neilson ve McEvoy, 2004; O'Neill vd., 2015).

İşlevsel davranışsal değerlendirme süreçlerinde yer alan değerlendirme tekniklerinin her biri ile problem davranışlara yönelik farklı bilgiler elde edilir, bu bilgiler bir araya getirilerek problem davranışların işlevi belirlenir. Dolayısıyla ilgili alanyazın İDD sürecinde yer alan değerlendirme tekniklerinin birbirleri yerine değil bir arada kullanılması önerilmektedir (Kozlowski ve Matson, 2012). İzleyen başlıklarda bu tekniklere ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır.

1.3.1. Dolaylı değerlendirme teknikleri

Alanyazında bilgi verici teknikler (O'Neill vd., 1997) olarak da adlandırılan dolaylı değerlendirme teknikleri problem davranışın ortaya çıkma nedenlerini, davranışların sonucunda ne olduğunu ve davranışları etkileyen çevresel olayları belirlemek amacıyla gelişimsel yetersizliği olan bireylerin kendilerinden, ebeveynlerinden, bakım veren kişilerden, diğer aile bireylerinden ya da öğretmenlerinden görüşmeler, davranış dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri ve anketler aracılığıyla yazılı ya da sözlü bilgi toplamak için kullanılmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2014; Erbaş, 2017; Kozlowski ve Matson, 2012). Problem davranışların işlevinin belirlenmesinde dolaylı değerlendirme tekniklerinden yararlanmanın avantajları arasında (a) uzmanların daha az zaman harcayarak problem davranışlar hakkında bilgi sahibi olması, (b) uzmanların doğrudan değerlendirme yapabilecekleri koşulları kısa sürede belirleyebilmeleri (Maag, 2016; McComas ve Mace, 2000), (c) daha az uzmanlık gerektiren teknikler olması (Healy ve Brett, 2014; Kelley vd., 2011; O'Neill vd., 2015), (d) bu teknikleri kullanan uzmanların deneysel analiz süreçlerinde daha az kaygı yaşamaları (McIntosh vd., 2009; Newcomer ve Lewis, 2004) olarak sıralanır. Alanyazında problem davranışların işlevlerinin belirlenmesinde dolaylı değerlendirme tekniklerinden yararlanmanın İDD sürecine katkı sağlamasının yansısı bu tekniklerin birtakım dezavantajlarından da bahsedilmektedir. Bunlar (a) bu tekniklerin esnek teknikler olması nedeniyle problem davranışlarla başedilmesine ve/veya bu davranışların azaltılmasına ilişkin geliştirilecek davranış değiştirme planı için yeterli ve güvenilir bilgi sağlayamaması (Hanley, 2012), (b) gelişimsel yetersizliği olan bireyleri tanıyan kişilerin görüşüne dayalı teknikler olduğu için görüşme yapılan kişilerin problem davranışlara ilişkin bilgisiyle sınırlı olması ve dolayısıyla problem davranışlar hakkında nesnel bir karara varmaya olanak vermemesi (Floyd, Phaneuf ve Wilczynski 2005; Kelley vd., 2011) olarak sıralanmaktadır.

Dolaylı değerlendirme tekniklerinden biri olan görüşme tekniği problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi aşamasında oldukça sık başvurulan bir tekniktir. Görüşmeler problem davranışın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak, problem davranışlarla ilgili olabilecek olayları belirlemek üzere bireyi tanıyan kişilere sorular sormak ve bu sorulara yanıtlar aramaktır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007; Erbaş, 2017; Kozlowski ve Matson, 2012; Rojahn vd., 2007). Görüşme tekniği ile bireylerin (a) problem davranışlarının ortaya çıkma ihtimalinin yüksek olduğu yer ve zamana, (b) problem davranışlar ortaya çıkmadan önce ve sonra ne tür olayların olduğuna, (c) problem davranışları kontrol etmeye yönelik süreçlere, (d) problem davranışa yönelik öncesinde yapılan müdahalelere ve (e) problem davranış sergilenmediğinde yerine gelebilecek uygun alternatif davranışlara ilişkin bilgi toplamak amaçlanmaktadır (Healy ve Brett, 2014; McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017). Ancak görüşmelerden elde edilen bilgilerin güvenilirliğini sınamak için doğrudan değerlendirme tekniklerine başvurulması gerekmektedir (Floyd, Phaneuf ve Wilczynski 2005; Kelley vd., 2011; Yücesoy ve Erbaş, 2002). İzleyen başlıkta İDD sürecinde yararlanılan doğrudan değerlendirme tekniklerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.3.2. Doğrudan değerlendirme teknikleri

Doğrudan değerlendirme teknikleri problem davranışlar ve bu davranışları etkileyen çevresel olayları belirlemek için anekdot kayıtları, öncül-davranış-sonuç (ÖDS) kayıtları, hedef davranış dağılımı çizelgesi gibi gözlem teknikleri ile davranışın olduğu doğal ortam hakkında doğrudan bilgi edinilmesine olanak sağlayan değerlendirme teknikleridir (Healy ve Brett, 2014; McCurdy, Skinner ve Ervin 2017). OSB olan bireylerin problem davranışlarını doğrudan gözlemek; gözlemciye öncülleri, davranışları ve sonuçları davranış ortaya çıktıkça kaydetme fırsatı vermekte ve bu sayede davranış hakkında daha nesnel/yansız sonuçlar elde edilebilmektedir (Barnhill, 2005). Doğrudan değerlendirme tekniklerinden yararlanılarak (a) problem davranışın düzeyi daha net bir şekilde ölçülebilir, (b) davranış değiştirme planı geliştirilirken yararlanılacak veri toplama teknikleri için gerekli olan bilgiler elde edilebilir, (c) problem davranışların ortaya çıkma durumuyla çevresel olaylar ya da durumlar arasındaki ilişki belirlenebilir ve (d) problem davranışın oluşumuna yönelik çevresel olaylar ya da durumlara ilişkin hipotezler geliştirilebilir (McComas ve Mace, 2000; McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017).

Alanyazında doğrudan değerlendirme tekniklerinin avantajları ve dezavantajları izleyen şekilde sıralanmıştır. Avantajları, (a) problem davranışlar doğal ortamlarda gözlemlendiği için dolaylı değerlendirme tekniklerine göre daha nesnel bilgi sağlaması (Kelley vd., 2011; Kozlowski ve Matson, 2012; Yücesoy ve Erbaş, 2002), (b) doğrudan değerlendirme tekniklerinin daha az kaynak, maliyet ve uzmanla yürütülebilmesi (Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012), (c) bu tekniklerin bireylerin günlük yaşamlarındaki doğal rutini esnasında kullanılması olarak sıralanır (Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012; McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017). Doğrudan değerlendirme tekniklerinin dezavantajları arasında ise (a) problem davranışlara ilişkin toplanan verilerin problem davranışlarla çevresel değişkenler arasında bağıntısal bir ilişki kurmada yanıltıcı olabileceği (O'Neill vd., 2015), (b) toplanan verileri niceliksel olarak ifade etmekte yaşanabilecek olası sorunlar (McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017; O'Neill vd., 2015) ve (c) bazı problem davranışların doğrudan değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı durumlarda meydana gelmemesi ihtimali (Matson ve Minshawi, 2006; McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017) olarak sıralanmaktadır.

Doğrudan değerlendirme teknikleri arasında yer alan ve en yaygın kullanılan gözlem tekniği sıklıkla ÖDS kaydı tekniği şeklinde kullanılmaktadır. (Hanley, Iwata ve McCord, 2003). Bu teknikte problem davranış gözlenerek, davranıştan hemen önce ve sonra meydana gelen olaylara ilişkin anlık kayıt tutulur (Cooper, Heron ve Heward, 2014; Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012). Davranışın bu değişkenlere göre kaydedilmesi problem davranışı ortaya çıkaran ve sürdüren olaylar hakkında hipotezler oluşturmak için kullanılır (Gresham, Watson ve Skinner, 2001). İDD'nin amacının, çevresel faktörler ile problem davranış arasında bağıntısal bir ilişki kurmak olduğu düşünülürse, ÖDS kaydı tekniği ile kaydedilen birçok davranışın, problem davranışlara ilişkin neden-sonuç ilişkisinin kurulmasına yardımcı olacağı söylenebilir (Asmus vd., 2003). ÖDS kaydı oturumlarının sonunda davranışın öncesinde, davranış sırasında ve sonrasında ne/neler olduğuna ilişkin bir davranış örüntüsü ortaya çıkar ve bu örüntü davranışın olası işlevine ilişkin gözlemciye bilgi verir (Cooper, Heron ve Heward, 2014; Maag, 2016).

Dolaylı ve doğrudan değerlendirme teknikleri problem davranışı ortaya çıkaran ve sürdüren değişkenlere ve problem davranışın işlevine ilişkin hipotezler geliştirmeye yardımcı olan teknikler olsa da (Hanley, Iwata ve McCord, 2003), ilgili alanyazın bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçların problem davranışların oluşma örüntülerini,

davranışların hangi koşullarda daha fazla ortaya çıktığını belirlemede yetersiz kalabileceğini vurgulamaktadır (McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017; O'Neill vd., 2015). Dolayısıyla problem davranışlarla çevresel değişkenler arasındaki işlevsel ilişkinin deneysel olarak ortaya konması diğer bir deyişle problem davranışların işlevinin belirlenmesi için deneysel analiz sürecinin (işlevsel analiz) yürütülmesine gereksinim vardır. İzleyen başlıkta bu sürece ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.3.3. İşlevsel analiz tekniği

Alanyazında OSB olan bireylerin problem davranışlarıyla baş etmede ve/veya azaltmada kullanılacak tekniklerin etkililiğinin ancak bu davranışların işlevinin belirlenmesi durumunda artırılacağı vurgulanmaktadır (Beavers, Iwata ve Lerman, 2013). İA tekniği İDD sürecinin en doğru, en güvenilir, en titiz ve en kontrollü tekniğidir ve alanyazında bu tekniğin altın standartlarda bir uygulama tekniği olduğu ifade edilmektedir (Hanley, Iwata ve McCord, 2003; Iwata vd., 1994; Iwata ve Dozier, 2008; Kelley vd., 2011; Yücesoy-Özkan, 2015). İA, farklı öncüller veya sonuçlar ile problem davranış arasındaki işlevsel ilişkinin sistematik ve deneysel olarak kurulmasını sağlayan bir değerlendirme sürecidir (Healy ve Brett, 2014; Matson ve Minshawi, 2006). Alanyazında İA süreci dolaylı ve doğrudan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda problem davranışa neden olan öncüllerin ve davranışların sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklamak için ortaya atılan hipotezlerin doğruluğunun sınanacağı koşullar (test-kontrol) oluşturulduktan sonra her bir koşul altında problem davranışın ölçümlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2014; Erbaş, 2017; McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017; O'Neill vd., 2015; Vollmer, Roane ve Rone, 2012; Yücesoy-Özkan, 2015). İA tekniğinden yararlanarak halihazırda var olan problem davranışın işlevi belirlenirken, aynı zamanda nadir olarak ortaya çıkan (Healy ve Brett, 2014; Kozlowski ve Matson, 2012; Matson ve Minshawi, 2006) ya da birden fazla işlevi olan problem davranışların (McCurdy, Skinner ve Ervin, 2017) işlevi de belirlenir.

İşlevsel analiz süreci gerçekleştirilmeden önce dolaylı ve doğrudan değerlendirme teknikleri ile toplanan bilgilere dayalı olarak problem davranışı gerçekleştiren kişi, sergilenen problem davranış, problem davranışın sergilendiği bağlam ve problem davranışın olası işlevinin yer aldığı hipotezler oluşturulur (Yücesoy-Özkan, 2015). İA oturumlarında ise ilgili problem davranışın işlevini belirlemek amacı ile oluşturulan

hipotezler dikkate alınarak problem davranış en az iki koşulda (test ve kontrol) 10-15 dakika sınanır (Hanley, Iwata ve McCord, 2003; Jensen, 2011; Vollmer, Roane ve Rone, 2012). Problem davranışın işlevini belirlemek için test oturumları problem davranışın en fazla ortaya çıktığı ve problem davranışın en az ortaya çıktığı test oturumları şeklinde belirlenerek, her iki test durumunda problem davranışların görülme durumu karşılaştırılır (Yücesoy-Özkan, 2015). Hem doğal hem de yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirilen İA sürecinde problem davranışlar dikkat/ilgi elde etme, nesne/etkinlik elde etme, kaçma, duyuşsal uyarı elde etme işlevlerini belirlemek amacıyla değerlendirilir (Anderson, Rodriguez ve Campbell 2015; Beavers, Iwata ve Lerman, 2013; Bloom vd., 2011; Dowdy, Tincani ve Fisher, 2020; Iwata ve Doizer, 2008; Jessel, Hanley ve Ghaemmaghami, 2019; Lang vd., 2008; LaRue vd., 2010; Ruiz ve Kubina, 2017; Schmidt vd., 2014).

İlgili alanyazın incelendiğinde geleneksel İA tekniğinin problem davranışların işlevini belirlemede ve davranışla başetmede ve/veya azaltmada kullanılacak tekniklerin belirlenmesinde kritik öneme sahip olduğu vurgulansa da (Didde, Duker ve Korzilius, 1997; Horner vd., 2002; Kahng, Iwata ve Lewin, 2002), bu tekniğe yönelik birtakım eleştiriler getirilmiştir (Sturme, 1995). Bu eleştiriler sırasıyla; (a) işlevsel analiz tekniğinin klinik ortamlarda gerçekleştirilmesi, dolayısıyla problem davranışların ortaya çıkma ihtimalinin daha çok olduğu doğal ortamlarda bu analiz tekniğinin kullanımının zor olması (Bloom vd., 2011; Hanley, Iwata ve McCord, 2003; Healy, Brett ve Leader, 2013; LaRue, vd., 2010; McComas ve Mace, 2000; Solnick ve Ardoin, 2010), (b) problem davranışları geçici bir süre de olsa var olandan daha fazla artırma ihtimalinin olması (Betz ve Fisher, 2011; Durand, 1997; Erbaş, 2017; Kelley vd., 2011; O'Neill vd., 2015), (c) oturumlarda ortaya çıkan problem davranışın pekiştirilmesinin öğretmenler ve diğer okul personeli gibi uygulayıcılar tarafından kabul edilmesinin ya da anlaşılmasının zor olması (Carr, LeBlanc ve Love, 2009), (d) öğretmenlerin okulda bu uygulamayı yapacak zamanının olmaması, tekniğin uygulanacağı ortamın her okulda bulunmama ihtimali, zaman alıcı bir teknik olması gibi pratik taraflarının sınırlı olması (Cooper, Heron ve Heward, 2007), (e) İA oturumlarında yapılandırılmış koşullar sırasında belirlenen davranışla ilişkili değişkenlerin tümünün doğal ortamda meydana gelen davranışlar için tutarlı olamayabileceği (Harding vd., 2005; Lang vd., 2008; Lang vd., 2009; Lang vd., 2010), (f) daha fazla uzman personel gereksinimi (Healy, Brett ve Leader, 2013; Phillips ve Mudford, 2008; Rispoli vd., 2013) olarak sıralanmaktadır.

Alanyazın işlevsel analiz tekniğinin yukarıda sıralanan sınırlılıklarından yola çıkılarak İA sürecinin daha kısa sürede, daha az kaynak gereksinimi ile daha doğal ortamlarda uygulanabileceği tekniklerin geliştirilmesine diğer bir ifade ile İA tekniğinin uyarlanmasına evrilmiştir (Dowdy, Tincani ve Fisher, 2020; Kunnavata vd., 2013). İA sürecine yönelik yapılan uyarlamalar ise kısa işlevsel analiz, yalnızca tek işlevin test edilmesi, yalnız dizi, öncü işlevsel analiz, gecikmeli işlevsel analiz olarak sıralanabilir (Iwata ve Doizer, 2008). Denemeye dayalı işlevsel analiz (DDİA) tekniği de bu uyarlamalardan biri olup, son yıllarda kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır (Bloom vd., 2011; Sigafos ve Sagers, 1995). İzleyen başlıkta bu tekniğe ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.3.3.1. Denemeye dayalı işlevsel analiz

Denemeye dayalı işlevsel analiz, İA tekniğinin eğitim ortamlarında kullanımını kolaylaştırmak amacıyla uyarlanmış bir teknik olup (Bloom vd., 2011; Jensen, 2011) bu tekniğin alanyazında ilk kullanım örnekleri doksanlı yılların sonuna dayanmaktadır (Sigafos ve Meikle, 1996; Sigafos ve Sagers, 1995). DDİA süreci kısaca gelişimsel yetersizliği olan bireyin, doğal ortamındaki günlük rutin veya etkinlikleri içerisinde problem davranışa neden olduğu düşünülen değişkenlere maruz bırakılarak, problem davranış sergilendiği anda denemeye son verilmesi sürecidir (Iwata ve Doizer, 2008; LaRue vd., 2010; Rispoli vd., 2014; Sigafos ve Sagers, 1995). Araştırmalar DDİA tekniğinin problem davranış sergileyen bireylerin eğitim ortamlarında öğretmenler (Flynn ve Lo, 2016) ve günlük yaşamlarında aileleri (Gerow vd., 2019) tarafından doğru bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir (Bloom vd., 2013; Erbaş, 2017; Kunnavatana vd., 2013; Lambert, Bloom ve Irvin, 2012; Rispoli vd., 2015; Rispoli vd., 2018; Schmidt vd., 2014). DDİA tekniği, problem davranışları tekrar tekrar ortaya çıkarmayı gerektirmediğinden, daha az eğitim veya uzmanlık gerektirdiğinden, daha kısa zamanda tamamlandığından ve daha az kaynak gerektirdiğinden daha verimli bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Apaydın ve Aykut, 2018; LaRue vd., 2010; Schmidt vd., 2014).

Denemeye dayalı işlevsel analiz tekniği okul, özel eğitim merkezi, ev gibi doğal ortamlarda problem davranışların işlevini belirlemek amacı ile davranış öncesinde ve sonrasında, ortamda bulunan uyaranların manipülasyonuna dayanan bir teknik olup (Kunnavatana vd., 2013), kısa süreli oturumlarla (örn: 1 dakika test- 1 dakika kontrol

oturumu/ 2 dakika) ve kısa denemelerle gerçekleştirilmektedir (Bloom vd., 2011; Bloom vd., 2013; Rispoli vd., 2014). DDİA tekniğinde her bir deneme, kontrol ve test bölümlerinden oluşmakta; kontrol bölümünde bireyin problem davranışının olası işlevini önlemeye yönelik çevresel düzenleme yapılmakta, test bölümünde ise bu çevresel düzenleme ortadan kaldırılmaktadır (Rispoli vd., 2015). Her bir denemede kontrol bölümünde ortaya çıkan problem davranışın sayısı veya düzeyi ile test bölümünde ortaya çıkan problem davranışın sayısı veya düzeyi karşılaştırılarak problem davranışın işlevi belirlenmektedir (Bloom vd., 2013). İlgili alanyazın incelendiğinde DDİA tekniği ile problem davranışların işlevlerinin belirlenmesi için üç ile 20 oturum arası deneme yapılabileceği (Rispoli vd., 2014), ancak; DDİA oturumlarını düzenleyen kişilerin uzmanlık becerilerine bağlı olarak beş denemenin problem davranışların işlevini belirlemede yeterli olacağı aktarılmaktadır (Dowdy, Tincani ve Fisher, 2020).

Problem davranışların işlevi İDD süreci ile belirlendikten sonra bu davranışların önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılması için işleve dayalı uygun davranışsal müdahaleye karar verilmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde problem davranışların azaltılmasına yönelik müdahalelerin farklı uzmanlar tarafından farklı başlıklar altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu müdahaleler genel olarak (a) öncüllere dayalı müdahaleler, (b) öğretime dayalı müdahaleler, (c) pekiştirmeye dayalı müdahaleler, (d) durdurma ve geri çekmeye dayalı müdahaleler, (e) cezaya dayalı müdahaleler olarak sıralanabilir (Yücesoy-Özkan, 2021). Bu tez çalışması kapsamında izleyen başlıkta problem davranışları önlemeye dayalı müdahalelere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.4. Problem Davranışları Önlemeye ya da Azaltmaya Yönelik Müdahaleler

Bireylerin ortamda bulunan uyaranlara bağlı olarak bir davranışı sergilemesi ya da sergilememesi durumunda uygulanan uygulamalar, davranışçı yaklaşımda öncüllere dayalı müdahaleler kapsamında değerlendirilmekle beraber bu müdahaleler alanyazında “öncül temelli uygulamalar”, “öncül prosedürler”, “öncül kontroller”, “öncül manipülasyonlar” gibi terimlerle de ifade edilmektedir (Reichow, Volkmar ve Cicchetti, 2008). Önlemeye dayalı müdahaleler kısaca problem davranışların ortaya çıkmasına neden olan olayları değiştirmek ve bireyin olumlu davranışlarını ortaya çıkarmak için davranış öncesinde var olan çevresel uyaranların düzenlenmesini içeren müdahaleler olarak tanımlanır (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Minshawi vd., 2014; Miltenberger,

2011; Planer vd., 2018). Alanyazın incelendiğinde OSB olan bireylerin eğitiminde yararlanılacak bilimsel dayanağı olan uygulamaları belirleyen çeşitli kurum/organizasyon/araştırmacı grupları önlemeye dayalı müdahaleleri, (a) öncül düzenlemeye yönelik uygulamalar (National Autism Center-NAC, 2009;2015), (b) uyarıcı kontrolü/çevresel uyarılama/öncül düzenleme (Odom vd., 2010; Wong vd., 2013), (c) öncül temelli müdahaleler (Steinbrenner vd., 2020) olarak adlandırmakta ve bu müdahaleleri bilimsel dayanağı olan müdahaleler olarak kabul etmektedirler. Problem davranışlarla başetmede ve/veya azaltmada önlemeye dayalı müdahalelerden yararlanmanın avantajları arasında, (a) problem davranışların ortaya çıkmadan uygulanabilmesi, (b) sonuca dayalı bazı uygulamalardan (örn: ceza, kınama) daha çekici ve daha etik olması, (c) gelişimsel yetersizliği olan birey ile en az düzeyde fiziksel etkileşimle uygulanabilmesi, (d) okul ortamlarında daha olumlu bakış açısının geliştirilmesinde rol oynaması sıralanabilir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Kern ve Clemens, 2007; Lane, Kalberg ve Menzies, 2009; Lee, 2005). Problem davranışlarla başetmede ve/veya azaltmada önlemeye dayalı müdahalelerin dezavantajı ise bu müdahalelerin tek başına kullanımının problem davranışları azaltmada yeterli olamayabileceği (Sucuoğlu, 2018; Yücesoy-Özkan, 2021) dolayısıyla kimi zaman önlemeye dayalı müdahalelerin davranış sonrası müdahalelerle birlikte kullanımının gerekliliğidir (Bullock ve Normand, 2006; Dawson vd., 2003; Patel vd., 2007; Penrod, Gardella ve Fernand, 2012).

Alanyazın incelendiğinde uygulamalı davranış analizi disiplini problem davranışlarla başetmek ve/veya azaltmak için yararlanılan birçok öncüllere dayalı müdahale tekniği bulunmaktadır. Bu tekniklere; (a) seçenek sunma, (b) geçişleri destekleme, (c) fiziksel düzenlemeler yapma, (d) müfredatta uyarlamalar yapma, (e) olumlu davranışlara odaklanma, (f) günlük rutinlerden yararlanma, (g) koşula dayalı olmayan pekiştirme kullanımı, (h) akran desteği sağlama, (i) yapılabirliği yüksek istekte bulunma (davranışsal ivme) örnek olarak verilebilir (Demir, 2017; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007; Luiselli, 2008; Minshawi vd., 2014; Yücesoy-Özkan, 2021). Bu tez çalışması kapsamında izleyen başlıkta problem davranışlarla başetmek ve/veya azaltmak için problem davranışları önlemeye dayalı müdahalelerden biri olan YYİB uygulamasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.5. Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma Uygulaması

Yapılabilirliği yüksek istekte bulunma uygulaması, eğitim ortamlarında OSB olan bireylerin işlevi olumsuz pekiştirme yoluyla kaçma olan ve yerine getirmek istemedikleri ya da /düşük düzeyde yerine getirdikleri davranışları (%40 ve altı), bireylerin yüksek düzeyde yerine getirebildikleri (%80 ve üzeri) davranışların arasına yerleştirmek, böylece bireylerin düşük düzeyde yerine getirdikleri davranışları yerine getirme olasılığını artırmak olarak tanımlanmaktadır (Bullock ve Normand, 2006; Cooper, Heron ve Heward, 2014; Davis vd., 1992; Demir, 2017; Jung, Sainato ve Davis, 2008; Lipschultz ve Wilder, 2017). YYİB uygulamasında OSB olan bireylerin yüksek düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergilerken elde ettikleri pekiştireçler, düşük düzeyde yerine getirdikleri ve kaçma işlevli problem davranış sergiledikleri (olumsuz pekiştireç elde ettikleri) davranışlardan elde ettikleri pekiştireçlerden daha etkili olacağı için bireylerin kaçma işlevli problem davranış sergilemeyecekleri varsayılmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2014; Demir, 2017; Russo, 2020; Yücesoy-Özkan, 2021). YYİB uygulaması davranışsal ivme teorisinin eğitim ortamlarına uyarlanmasıyla ortaya çıkan bir uygulama olup (Nevin ve Grace, 2000), bu uygulamanın 1990'lı yılların sonu, 2000'li yılların başından itibaren özel eğitim ortamlarında kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Belfiore vd., 2002). İlgili alanyazında YYİB uygulamasının “görev öncesi tepkiler” (Singer, Singer ve Horner, 1987), “davranışsal ivme” (Mace ve Belfiore, 1990; Nevin vd., 1983), “yapılabilirliği yüksek istekte bulunma” (Mace vd., 1988; Pitts ve Dymond, 2012), “yapılabilirliği yüksek öğretim dizileri” (Esch ve Fryling, 2013; Smith ve Lerman, 1999), “yapılabilirliği yüksek yönerge dizileri” (Cowan, Abel ve Candel, 2017; Lee, 2005), “yapılabilirliği yüksek görev dizisi” (Ewry ve Fryling, 2016) gibi farklı terimlerle ifade edildiği görülmektedir (Cowan, Abel ve Candel, 2017). Ancak Cooper, Heron ve Heward, (2007; 2014) genel olarak “yapılabilirliği yüksek istekte bulunma” teriminin kullanımını önermektedir.

Alanyazın incelendiğinde YYİB uygulamasının yeterli bilimsel dayanağı olan uygulamalar olarak değerlendirildiği görülmektedir (Common vd., 2019). Temelini davranışsal ivme teorisinden alan ve uygulama basamaklarında YYİB uygulamasına benzer basamakların takip edildiği araştırmaların analiz edildiği sistematik derleme ve meta-analiz çalışmalarına göre YYİB uygulaması orta ve ileri derecede etkili bir uygulama olarak görülmektedir (Cowan, Abel ve Candel, 2017; Maag, 2019). Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Otizm Merkezi tarafından hazırlanan *Ulusal Standartlar*

Projesi (National Autism Center-NAC, 2009; 2015), Odom ve diğeri tarafından 2010 yılında hazırlanan *Otizm Spektrum Bozuklukları Olan Çocuklar ve Gençlere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar*, Wong ve diğeri tarafından 2013 yılında hazırlanan *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuk, Ergen ve Genç Yetişkinlere Yönelik Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar* raporlarında öncül temelli uygulamalar ve davranışsal uygulamalar kategorilerinin altında yer alan davranışsal ivme ve YYİB uygulamaları, Steinbrenner ve meslektaşları tarafından 2020 yılında hazırlanan *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar, Gençler ve Genç Yetişkinler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar* raporunda ilk kez ayrı bir bilimsel dayanaklı uygulama olarak yer almıştır.

Alanyazında YYİB uygulamasının etkililiğini belirleyen üç temel değişken dikkati çekmektedir. Bu değişkenler; (a) etkili pekiştiriciler, (b) denemeler arası süre ve (c) becerilerin sunum oranları/sunum şekilleri olmak üzere sıralanır. Bu üç değişken sırasıyla şu şekilde açıklanabilir. İlgili alanyazın bireylerin etkili pekiştiriciler belirleme teknikleri ile belirlenen pekiştiricilerinin YYİB uygulaması ile bir arada kullanımının YYİB uygulamasının etkililiğini artırdığını vurgulamaktadır (Pitts ve Dymond, 2012; Wilder vd., 2015; Zuluaga ve Normand, 2008). Örneğin Zuluaga ve Normand (2008) gelişimsel yetersizliği olan iki çocuğa ev ortamında, çocukların kaçma işlevli problem davranışlarının azaltılmasını ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasını hedeflemişlerdir. Bu amaçla YYİB uygulamasının etkili pekiştiricilerle ve rastgele pekiştiricilerle kullanımının etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmada YYİB uygulamasının etkili pekiştiricilerle birlikte kullanımının, rastgele pekiştiricilerle birlikte kullanımına göre daha etkili olduğu görülmüştür.

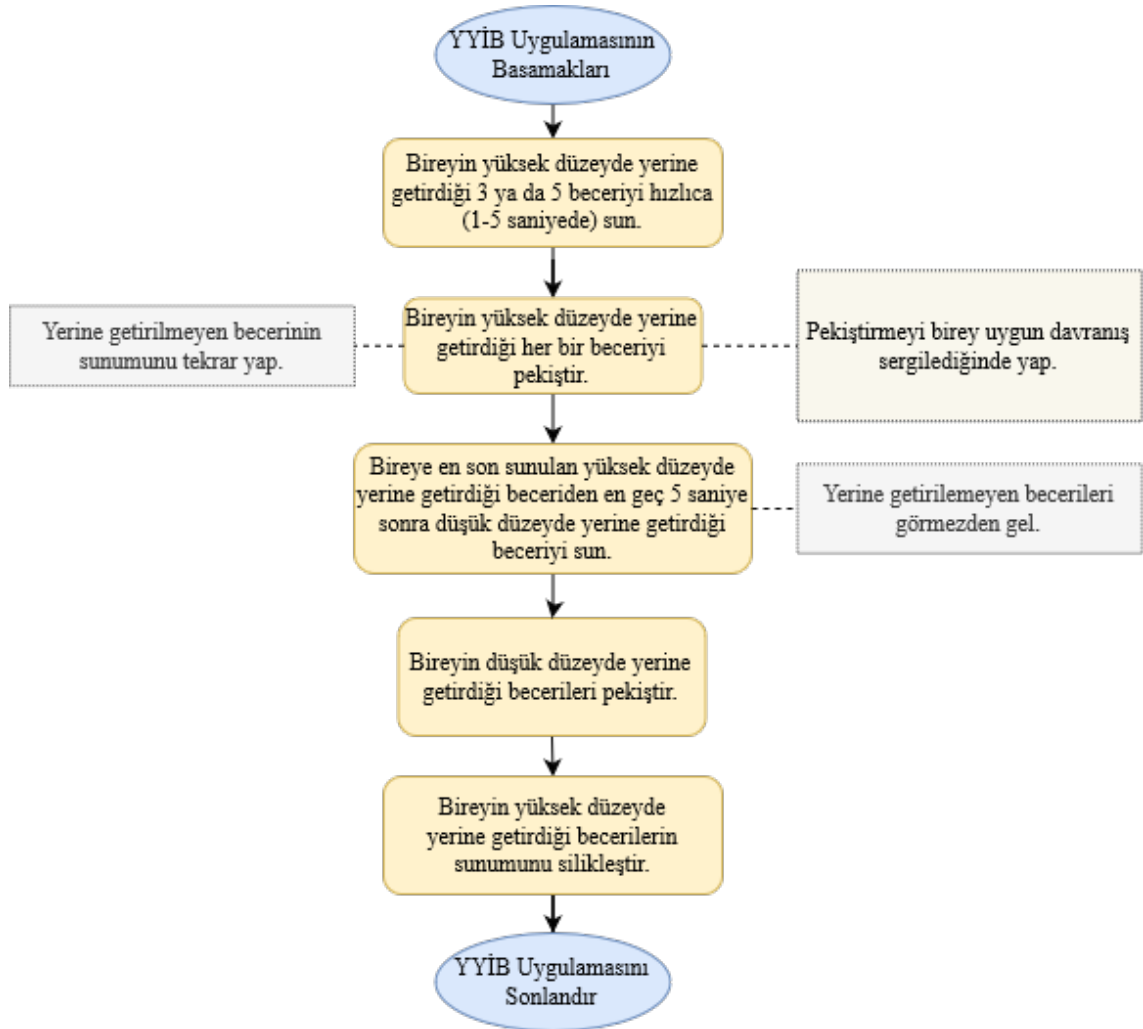
Yapılabilirliği yüksek istekte bulunma uygulamasının etkililiğini belirleyen bir diğer değişken denemeler arası süredir. Alanyazında bireylerin yüksek düzeyde yerine getirebildiği becerinin son sunumu ile düşük düzeyde yerine getirebildiği becerinin sunumu arasında geçen sürenin YYİB uygulamasının etkililiğinde rol oynadığı ve bu sürenin olabildiğince kısa olması gerektiği vurgulanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2014; Pitts ve Dymond, 2012; Wilder vd., 2015). Bireylerin yüksek düzeyde yerine getirebildiği beceriler ile düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin 10 saniye aralıklarla sunulduğu (Bullock ve Normand, 2006; Zuluaga ve Normand, 2008) araştırmalara rastlansa da YYİB uygulamasında denemeler arası sürenin 1-5 saniye olarak belirlenmesi önerilmektedir (Houlihan, Jacobson ve Brandon, 1994; Pitts ve Dymond, 2012; Wilder vd., 2015).

Yapılabilirliği yüksek istekte bulunma uygulamasının etkililiğini belirleyen diğer bir değişken bireylerin yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin sunum oranları/sunum şekilleridir (Axelrod ve Zank, 2012; Ertel vd., 2019). YYİB uygulamasında bireylerin yüksek düzeyde yerine getirebildikleri beceriler ile düşük düzeyde yerine getirebildikleri becerilerin 1:1, 5:1, 3:1, 5:2 gibi farklı oranlarda sunumuna rastlansa da (Lipschultz vd., 2018; Planer vd., 2018; Rosales vd., 2021) alanyazında bireylerin en az üç, en fazla beş yüksek düzeyde yerine getirebildiği beceri ile bir düşük düzeyde yerine getirebildiği beceri/davranışın birlikte sunulması önerilmektedir (Congdon, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2014; Pitts ve Dymond, 2012). Ayrıca YYİB uygulamasının etkililiğini bireylerin yüksek düzeyde yerine getirdikleri beceriler ile düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin aynı ya da farklı davranış grubundan olmasının da etkilediği, benzer beceri grubu ile yürütülen YYİB uygulamalarının daha etkili olabileceği önerilmektedir (Adcock ve Cuvo, 2009; Belfiore, Basile ve Lee, 2008; Davis vd., 1992; Lipschultz vd., 2018; Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Patel vd., 2007).

İşlevi kaçma olan problem davranışlarla başetmede ve/veya davranışları azaltmada yararlanılan ve önlemeye dayalı müdahale tekniklerinden birisi olan YYİB uygulamasının uygulama basamakları alanyazında Şekil 1.1'deki gibi sıralanmıştır. YYİB uygulamasının ilk basamağı bireylerin kaçma işlevli problem davranış sergiledikleri ve düşük düzeyde yerine getirdiği (%40 ve daha az) becerilerin belirlenmesidir. İlgili alanyazın bu becerilerin en az 10 deneme ile sunularak hesaplanmasını önermektedir. İkinci olarak bireylerin yüksek düzeyde yerine getirdikleri becerilerin (%80 ve üstü) belirlenmesi ve bu becerilerin listelenmesidir. Bireylerin düşük ve yüksek düzeyde yerine getirdikleri beceriler belirlendikten sonra tipik bir YYİB uygulamasında Şekil 1.1'deki basamaklar takip edilerek uygulanmaktadır (Belfiore, Basile ve Lee, 2008; Cooper, Heron ve Heward, 2020; Davis ve Reichle, 1996; Horner ve Day, 1991; Lee, vd., 2006; Lipschultz ve Wilder, 2017; Mace vd., 1988; Mauro ve Mace, 1996; Normand, Kestner ve Jessel, 2010; Penrod, Gardella, ve Fernand, 2012; Pitts ve Dymond, 2012; Wehby ve Hollahan, 2000; Wilder, vd., 2015).

Bireylerin işlevi kaçma olan problem davranışları ile başetmede ve/veya bu davranışları azaltmada ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyini artırmada kullanılan YYİB uygulamasının bir örnek uygulama sıralaması şu şekilde verilebilir. *İki aşamalı yönergeleri takip etme* becerisini davranış repertuarında olmasına

rağmen yerine getirmemek için kaçma işlevli problem davranış sergileyen ve bu becerileri düşük düzeyde gerçekleştiren (%40 ve altı) bir çocuğun davranış repertuvarında olan ve yüksek düzeyde yerine getirebildiği (%80 ve üzeri) *tek aşamalı yönerge takip etme* becerileri ile *iki aşamalı yönerge takip etme* becerilerinin birlikte kullanımının hedeflenmesi, diğer bir deyişle bir oturumda tek aşamalı yönerge takip etme becerileri ile (yüksek düzeyde yerine getirilen beceri) iki aşamalı yönerge takip etme becerilerinin (düşük düzeyde yerine getirebildiği becerilerin) birlikte çalışılarak işlevi



Şekil 1.1. YYIB uygulama basamakları

kaçma olan problem davranışların azaltılması ve *iki aşamalı yönergeleri takip etme* becerilerinin yerine getirilme olasılığını artırılması verilebilir.

Alanyazın incelendiğinde işlevi kaçma olan problem davranışlarla başetmek ve/veya bu davranışları azalmak için YYİB uygulanmasının kullanımının birtakım avantajları olduğundan bahsedilmektedir. YYİB uygulamasının avantajları arasında; (a) uygulamanın uygulamacılara tanıdığı esneklik (Adcock ve Cuvo, 2009; Bottini, 2018; Congdon, 2013; Esch ve Fryling, 2013; Leaf vd., 2014; Pitts ve Dymond, 2012; Romano ve Roll, 2000), (b) hedef kitlenin öğrenme ortamlarında motivasyonlarını artırıcı etkisinin olması (Bottini, 2018; Sze, 2006), (c) kolay uygulanabilirliği (Love, Carr ve LeBlanc, 2009) yer almaktadır. Alanyazında YYİB uygulamasının birtakım dezavantajlarından da bahsedilmektedir. YYİB uygulamasının dezavantajları arasında; (a) uygulama oturum süresinin uzun olması, (b) yüksek düzeyde yerine getirilmesi hedeflenen beceri sayısının sınırlı olması (Rapp ve Gunby, 2016; Rhymer ve Morgan, 2005), (c) bireyin yüksek düzeyde yerine getirmiş olduğu bir davranışının pekiştirilmesinin daha düşük düzeyde yapma olasılığı olan davranış için pekiştirecin etkisini azaltabileceği (Charlop, Kurtz ve Milstein, 1992) diğer bir ifade ile birey daha kolay bir beceri için aynı pekiştireci kazanabiliyor iken, aynı pekiştireç ile zorlandığı bir beceriyi yerine getirme olasılığının düşük olmasıdır (Bottini, 2018).

YYİB uygulaması OSB olan, tipik gelişim gösteren, farklı yetersizlik gruplarına sahip bireylerin işlevi kaçma olan problem davranışları ile başedilmesinde ve/veya azaltılmasında kullanılmakla beraber, bu uygulamadan yararlanılarak düşük düzeyde yerine getirilen farklı birçok becerinin çalışıldığı görülmektedir. İzleyen başlıkta OSB olan bireylerin eğitiminde YYİB uygulamasının kullanıldığı araştırmalar özetlenmiştir.

1.5.1. İlgili araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde YYİB uygulamasının farklı gelişimsel özellikleri olan bireylerin işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar tipik gelişim gösteren çocuklar (Austin ve Agar, 2005; Lee vd., 2006; Patel vd., 2007; Tardi, 2020; Wilder vd., 2015), öğrenme güçlüğü olan çocuklar (Wehby ve Hollahan, 2000), zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireyler (Davis vd., 1994; Sanchez-Fort, Brady ve Davis, 1995; Zarccone vd., 1993), Charge Sendomu olan birey (Davis ve Axe, 2021), gelişimsel yetersizliği olan çocuklar (Humm, Blampied ve Liberty, 2005; Killu vd., 1998; King vd., 2019; Zarccone vd., 1994) olmak üzere farklı katılımcılarla yürütülmüştür. OSB olan bireylerin eğitiminde de sıralanan araştırmalarla paralel olarak 30 yılı aşkın süredir kullanıldığı görülmektedir (Maag, 2016). OSB olan

bireylerle YYİB uygulamasının kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların bazılarında OSB olan çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgilere ve/veya bu davranışlara yönelik ne tür bir değerlendirme yapıldığına yer verilmediği görölmektedir. Ayrıca bazı araştırmalarda YYİB uygulamasının bir öğretim paketi ile birlikte etkililiğinin değerlendirildiği görölmektedir. Dolayısıyla aşağıda OSB olan bireylerin işlevi kaçma olan problem davranışlarına ilişkin değerlendirme, veri toplama, problem davranışlardaki azalma vb. değişkenlere yer verilen araştırmalar geğmişten günümüze özetlenerek bu araştırmaların değişkenleri Tablo 1.1.'de verilmiştir.

Alanyazında Davis ve diğerleri (1992) tarafından geręekleřtiren çalışmada, YYİB uygulamasının OSB olan çocukların yönergeleri yerine getirme becerilerinin artırılması üzerindeki etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma yaşları beş ile yedi arasında değişen OSB olan iki erkek çocukla, okul ortamında, dört uygulamacı tarafından, katılımcılar arası çoklu başlama modeli ile yürütölmüştür. Araştırmayı yürüten uygulamacılara uygulama öncesinde YYİB hakkında eğitim verilmiştir. Araştırmada OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının belirlenmesi sürecinde görüşme tekniği ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada OSB olan çocukların aynı beceri sınıfından, yüksek düzeyde yerine getirebildiği üç-beş beceri ile düşük düzeyde yerine getirebildiği bir beceri birlikte sunulmuştur. Bulgular YYİB uygulamasının OSB olan çocukların verilen yönergeleri yerine getirme düzeylerini kalıcı olarak artırdığı yönündedir. Ayrıca araştırmayı yürüten uygulamacılar öğrendikleri bu uygulamayı farklı öğrenme ortamlarına genellemişlerdir.

Banda ve Kubina (2006) YYİB uygulamasının etkililiğini OSB olan 13 yaşında erkek bir çocuğun geğiş becerilerini (beslenme çantasını boşaltma, etkinlik çizelgesini masasına koyma ve kıyafetini askıya asma) daha kısa sürede ve daha az yönerge sunularak geręekleřtirmesi hedeflenmiştir. Araştırma okul ortamında geręekleřtirilmiřtir. OSB olan çocuğun kaçma işlevli problem davranışlarına ilişkin bilgiler çocuğun öğretmenlerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma tek denekli araştırma modellerinden ABAB modeli kullanılarak yürütölmüştür. Araştırmada katılımcının farklı beceri sınıfından, yüksek düzeyde yerine getirebildiği iki-üç davranış ile düşük düzeyde yerine getirdiği bir geğiş becerisi birlikte sunulmuştur. Bulgular YYİB uygulamasının OSB olan çocuğun geğiş becerilerini daha kısa sürede ve daha az yönerge ile geręekleřtirmesi üzerinde etkili olduğu yönündedir. YYİB uygulaması tamamlandıktan sonra OSB olan çocuğun öğretmenleri çocuğun geğişler esnasında daha az problem

Tablo 1.1. YYİB uygulaması ile ilgili araştırmalar

Künye	Katılımcı	Ortam	Araştırma Modeli	Uygulama Prosedürü	Beceri Sınıfı	Sonuç	Genelleme	Kalıcılık	Sosyal Geçerlik	İDD Süreci
Davis vd., (1992)	2 E, OSB 5-7 yaş	Okul	Çoklu Başlama Modeli	YYİB 3:1 / 5:1	Aynı	Etkili	Evet	Evet	Hayır	Görüşme Gözlem
Banda ve Kubina, (2006)	1 E, OSB 13 yaş	Okul	ABAB Modeli	YYİB 2:1 / 3:1	Farklı	Etkili	Hayır	Hayır	Hayır	Görüşme
Jung, Sainato ve Davis, (2008)	3 E, OSB	Okul	Çoklu Yoklama Modeli	YYİB 3:2	Farklı	Etkili	Evet	Evet	Evet	Gözlem
Banda ve Kubina, (2009)	1 E, OSB 13 yaş	Okul	ABAB Modeli	YYİB 3:3	Aynı	Etkili	Hayır	Hayır	Hayır	Görüşme
Normand ve Beaulieu, (2011)	2 E, OSB 3-5 yaş	Ev	ABAB Modeli	YYİB 3:1	Belirlenme miş	Etkili	Hayır	Hayır	Hayır	Görüşme
Riviere vd., (2011)	2 E, OSB 6-8 yaş	Ev Muayenehane	ABABAC Modeli	YYİB 3:1	Aynı	Etkili	Hayır	Evet	Hayır	Görüşme
Pitts ve Dymond, (2012)	2 E-1 K, OSB 5-7 yaş	Ev	ABAB ve Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	YYİB 3:1 / 5:1	Aynı	Etkili	Evet	Hayır	Hayır	Görüşme Gözlem
Esch ve Fryling, (2013)	1 E, OSB 6 yaş	Ev	Çoklu Başlama ve Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	YYİB 3:1	Aynı	Etkili	Hayır	Hayır	Hayır	Görüşme Gözlem
Planer vd., (2018)	3 E, OSB 9-12 yaş	Okul	Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	YYİB 3:1	Aynı Farklı Karışık	Aynı olan etkili	Hayır	Hayır	Evet	Görüşme

davranış sergilediğini rapor etmişlerdir.

YYİB uygulamasının OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdiği sosyal becerilerinin artırılması üzerindeki etkililiğini Jung, Sainato ve Davis (2008) OSB olan çocukların akranları aracılığıyla sınımlardır. Araştırmaya yaşları beş ile altı arasında değişen, kaynaştırma uygulamalarına devam eden üç OSB olan erkek çocuk ile bu çocukların tipik gelişim gösteren altı akranı katılmıştır. Araştırmada OSB olan çocukların serbest zaman etkinlikleri esnasında kendilerinden beklenen sosyal becerileri gerçekleştirmemek için sergiledikleri kaçma işlevli problem davranışlar gözlem tekniğiyle belirlenmiş, araştırma boyunca ortaya çıkan problem davranışlar parçalı zaman aralığı kaydıyla değerlendirilmiştir. Davranışlar arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı araştırmada OSB olan çocukların akranları tarafından farklı beceri sınıfından yüksek düzeyde yerine getirebildiği üç beceri ile düşük düzeyde yerine getirebildiği iki beceri birlikte sunulmuştur. Bulgular YYİB uygulamasının OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri sosyal becerileri yüksek düzeyde sergilemeleri üzerinde etkili olduğu yönündedir. Araştırmanın katılımcıları sosyal becerileri farklı ortamlarda farklı akranlara yönelik kalıcı olarak sergileyebilmişlerdir. Bulgular YYİB uygulamasının uygulandığı otumlarda çocukların kaçma işlevli problem davranışları daha düşük düzeyde sergilediği yönündedir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri katılımcılarının ailelerinden ve özel eğitim uzmanlarından anket yoluyla toplanmıştır. Aileler ve özel eğitim uzmanları YYİB uygulamasına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Bir başka araştırmada ise YYİB uygulamasının etkililiği matematik problemi çözme etkinliğine başlama süresinin kısaltılması üzerinde incelenmiştir. Araştırma, 13 yaşında OSB olan erkek bir çocukla, sınıf ortamında, ABAB modeli ile yürütülmüştür. OSB olan çocuğun kaçma işlevli problem davranışları öğretmenlerinden görüşme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmada OSB olan çocuğun yüksek düzeyde yerine getirdiği üç matematik becerisi ile düşük düzeyde yerine getirebildiği üç matematik becerisi birlikte sunulmuş ve çocuğun düşük düzeyde yerine getirdiği matematik problemine başlama süresi belirlenmiştir. Bulgular YYİB uygulamasının OSB olan çocuğun matematik problemi çözme etkinliğine başlama süresini kısaltmada etkili olduğu yönündedir (Banda ve Kubina 2009).

Normand ve Beaulieu (2011) YYİB uygulamasının sabit zaman aralıklı pekiştirme tarifesiyle birlikte sunumunun OSB olan çocukların verilen yönergeleri yerine getirme düzeylerinin artırılması üzerindeki etkililiğini sınımlardır. Araştırmada OSB olan

çocukların işlevi kaçma olan problem davranışları çocukların ailelerinden görüşme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırma yaşları üç ile beş arasında değişen OSB olan iki erkek çocukla ev ortamında gerçekleştirilmiştir. ABAB modelinin kullanıldığı araştırmada, çocukların yüksek düzeyde yerine getirebildiği üç beceri ile düşük düzeyde yerine getirebildiği bir beceri sabit zaman aralıklı pekiştirme tarifesiyle (her 10 saniyede bir pekiştirme tarifesi) birlikte sunulmuştur. Beceri sınıfının benzer ya da farklı olduğunun belirtilmediği araştırmada bulgular YYİB uygulaması ve sabit zaman aralıklı pekiştirme tarifesinin birlikte kullanımının OSB olan çocuklardan yalnızca birinde etkili olduğu yönündedir.

Riviere ve diğerleri (2011), altı yaşında OSB ve sekiz yaşında gelişimsel yetersizliği olan iki çocuğun genel sağlık dış muayenesi sırasında yönergeleri yerine getirme becerilerini artırmak amacıyla YYİB uygulamasının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma evde ve muayene ofisinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışları ailelerden görüşme tekniği ile belirlenmiştir. ABACB modelinin kullanıldığı araştırmada katılımcılara aynı beceri sınıfından yüksek düzeyde yerine getirebildiği üç beceri ile düşük düzeyde yerine getirdiği bir beceri birlikte sunulmuştur. Araştırmanın ABAB bölümü katılımcı çocukların evlerinde aileleri tarafından, CB bölümü de doktor muayenehanesinde doktorlar tarafından yürütülmüştür. Bulgular YYİB uygulamasının her iki yetersizlik grubundaki çocuğun da muayene ortamında daha az kaçma işlevli problem davranışlar sergilemeleri ve yönergeleri daha yüksek düzeyde yerine getirme davranışları üzerinde kalıcı olarak etkili olduğu yönündedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde YYİB uygulamasının OSB olan çocukların belirlenen etkili pekiştireçlerle birlikte kullanımının, verilen yönergeleri yerine getirmeye başlama süresinin azaltılması ve bu yönergeleri daha kısa sürede tamamlaması üzerindeki etkililiği Pitts ve Dymond (2012) tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma, yaşları beş ile yedi arasında değişen OSB olan biri kız, iki erkek çocukla, ev ortamında yürütülmüştür. Araştırma dönüşümlü uygulamalar ve ABAB modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada OSB olan çocuklara aynı beceri sınıfından, yüksek düzeyde yerine getirebildiği üç-beş beceri ile düşük düzeyde yerine getirdiği bir beceri birlikte sunulmuştur. Bulgular YYİB uygulamasının çocukların etkili pekiştireçleriyle birlikte sunumunun OSB olan çocukların verilen yönergeyi daha kısa sürede yerine getirmeye başlama ve bu yönergeleri daha kısa sürede yerine getirmede etkili olduğu yönündedir.

Araştırmada kişiler arası genelleme verisi toplanmıştır.

Bir başka çalışma ise Esch ve Fryling 2013 yılında YYİB uygulamasının iki farklı beceri grubuyla kullanımının etkililiğini karşılaştırmışlardır. Araştırmada düşük düzeyde yerine getirilen serbest zaman becerileri (traktörünü sepete koy, videoyu kapat, yapbozunu yap), yüksek düzeyde yerine getirilen alıcı dil (alkış yap, çak yap, otur, karnına dokun, annene sarıl, burnunu göster) ve serbest zaman etkinliği becerileri (traktörünü rampada sür, videoyu aç, uçağı uçur) olmak üzere iki farklı beceri grubu arasına serpiştirilerek sunulmuştur. Araştırma altı yaşında OSB olan erkek bir çocukla, ev ortamında, davranışlar arası çoklu başlama modeli ve dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak yürütülmüştür. OSB olan çocuğun işlevi kaçma olan problem davranışları ailelerle yapılan görüşmeler ve gözlem tekniği yoluyla belirlenmiştir. Bulgular YYİB uygulamasının çocuğun yüksek düzeyde yerine getirdiği serbest zaman etkinliği becerileriyle birlikte kullanımında nispeten daha etkili olduğu yönündedir.

Planer vd., (2018), YYİB uygulamasının OSB olan çocukların kendilerine verilen yönergeleri yerine getirme becerilerin artırılması üzerindeki etkililiğini, çocukların yüksek düzeyde yerine getirdiği benzer, farklı ve karışık (benzer ve farklı becerilerin bir arada kullanımı) beceri sınıfından beceriler ile birlikte sunarak karşılaştırmışlardır. OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışları öğretmenlerinden görüşme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma yaşları dokuz ile 12 arasında değişen üç OSB olan erkek çocukla, özel eğitim sınıfında, dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada YYİB uygulaması çocukların yüksek düzeyde yerine getirebildiği üç beceri ile düşük düzeyde yerine getirebildiği bir beceri birlikte sunulmuştur. Bulgular YYİB uygulamasının OSB olan çocukların yönergeleri yerine getirme becerilerini yüksek düzeyde sergilemeleri üzerindeki en etkili uygulamanın benzer beceri grubu ile sunumunun olduğu yönündedir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri OSB olan çocukların sınıf öğretmenlerinden, yardımcı öğretmenlerden ve psikoloji bölümü öğrencilerinden Likert tipi ölçekle toplanmış, katılımcılar araştırma hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

1.6. Araştırma Gereksinimi

OSB görülme sıklığının nedenleri bilinmeyen bir artış gösterdiği, yaklaşık 68 çocuktan biri yakın geçmişte OSB tanısı alırken (Christensen vd., 2016), en son verilerde 44 çocuktan bir çocukta görüldüğü rapor edilmektedir (Maenner vd., 2021). OSB, her

bireyde farklı gelişim özellikleri ile karşımıza çıkmakta, bu heterojen yapı alanda çalışan uzmanların karşılaşabileceği zorlukları çeşitlendirmektedir (Wawrzonek, 2019). Araştırmalar OSB olan çocukların %94'ünde problem davranışlara rastlandığını (Chandler ve Dahlquist, 2002; Horner vd., 2002; Jang, vd., 2011; McTiernan, vd., 2011) hatta %40,4'ünün ciddi düzeyde problem davranış sergilediğini rapor etmektedir (Weiss, Ting ve Perry, 2016). OSB olan çocuklarda yaygın olarak problem davranışların görülmesi öğretmenlerin bu davranışlarla başetmek için daha fazla zaman ve emek harcamasına, daha fazla strese maruz kalmasına, eğitim öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramasına (Sucuoğlu, 2018; Taylor ve Seltzer, 2010), öğretime ayrılan sürenin verimli değerlendirilmemesine (Banda ve Kubina, 2006; Hume vd., 2014) ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Machalicek vd., 2007). Alanyazında problem davranışların OSB olan çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitelerini etkileyen önemli bir faktör olduğu vurgulanmakta, aileler çocuklarının sergiledikleri problem davranışları nedeniyle daha fazla stres yaşadıklarını aktarmaktadırlar (Bushbacher ve Fox, 2003; Hayes ve Watson, 2013; Matson ve Minshawi, 2006; O'Brien, 2021). Bu anlamda her ne kadar OSB'nin birincil tanı kriterlerinde problem davranışların varlığı yer almasa da genel olarak çoğu OSB olan çocuk evde veya okul ortamında problem davranış sergilemekte ve bu bireylerin yaşamında yer alan uzman, aile, terapist, öğretmen gibi pek çok birey bu davranışlarla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla alanyazında problem davranışlara müdahalede etkili ve verimli tekniklerin kullanılarak sınındığı araştırmaların zenginleştirilmesine gereksinim halen devam etmektedir.

Iwata ve diğerleri 1994 yılında yayımladıkları araştırmada; gelişimsel yetersizliği olan çocukların problem davranışları, (a) sosyal ilgi ve dikkat elde etme, (b) nesne elde etme, (c) duyuşsal uyaran elde etme ve (d) kaçma amacıyla diğer bir deyişle problem davranışların bir şey elde etmek ya da bir şeyden kaçmak amacı ile sergilendiğini rapor etmişlerdir. İlgili alanyazında öğrenmenin önündeki en temel engellerden birinin öğrenme isteksizliğinden dolayı kaçma davranışlarının sergilenmesi olduğu, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin birçok problem davranışı kaçma amacıyla sergileyebildikleri rapor edilmektedir (Simpson, Myles ve Ganz, 2008). Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitim ortamlarında kaçma işlevli problem davranışları diğer problem davranış işlevlerinden iki kat daha fazla sergilemekte olduğu (Anderson, Rodriguez ve Campbell, 2015; Miltenberger, 2006), farklı araştırma verilerine göre de katılımcı grubun üçte birinde kaçma işlevli problem davranışların görüldüğü belirtilmektedir (Beavers, Iwata

ve Lerman, 2013). OSB olan çocukların genel karakteristik özellikleri dikkate alındığında bu çocukların değişen durum ve koşullara uyum sağlamakta yaşadıkları güçlükler, dikkat ve motivasyon sorunları, dili anlama ve yorumlama becerilerindeki sınırlılıklar ve benzeri nedenlerle kaçma işlevli problem davranış sergileme olasılıklarının diğer gelişimsel yetersizliği olan bireylere göre daha fazla olduğu söylenebilir (Cihak, 2011; Matson, 2009). Dolayısıyla OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında yararlanılacak tekniklerin belirlenmesi konusunda yapılacak araştırmaların zenginleştirilmesine ve alternatif uygulamalara gereksinim vardır.

Alanyazında problem davranışların azaltılması için erken ve etkili müdahale tekniklerinin kullanımının önemi vurgulanmakta, erken dönemde etkili davranışsal müdahaleler kullanıldığında problem davranışta %80-90 düzeyinde azalma görüldüğü, etkili olmayan tekniklerle davranışa müdahale edildiğinde ise bu davranışların şiddet ve düzeyinin artarak devam etme eğilimi gösterdiği vurgulanmaktadır (Horner vd., 2002; Murphy, Healy ve Leader, 2009). OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında kullanılacak etkili müdahale programını belirlemeden önce İDD süreçlerine yer verilmesi gerekmektedir (Dunlap ve Fox, 2011; NAC, 2015; Wong vd., 2013). Alanyazında problem davranışların azaltılmasında İDD sürecinin “altın standartlarda bir uygulama” olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır (Delfs ve Campbell, 2010). Şöyle ki İDD süreci takip edilerek yürütülen problem davranış azaltma uygulamalarının %95,4’ünün etkili ve tahmin edilebilir sonuçlar ortaya çıkardığı (Iwata vd., 1994), yapılan bir meta analiz çalışmasında ise İDD ile problem davranışlarla başetme arasında %95,9 oranında anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmektedir (Hanley, Iwata ve McCord, 2003). İDD süreçlerinden biri olan İA tekniğinin problem davranışların işlevlerinin net bir şekilde ortaya konmasında çok büyük bir öneme sahip olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Hanley, Iwata ve McCord, 2003; Rispoli vd., 2018; Schmidt vd. 2014; Thompson ve Iwata, 2007). Ancak alanyazın incelendiğinde İDD süreçlerinden biri olan İA tekniğinin birtakım sınırlılıklarından da (Bloom vd., 2011; Hanley, Iwata ve McCord, 2003; Healy, Brett ve Leader, 2013; LaRue, vd., 2010; McComas ve Mace, 2000) bahsedilmiş ve bilim insanları tarafından bu tekniğin uyarlanmasına odaklanılmıştır. İA tekniğinde yapılan uyarlamalardan birisi de DDİA tekniğidir. Son yıllarda işlevleri başarıyla belirlediği, daha az zaman gerektirdiği, problem davranışları tekrar tekrar pekiştirmeyi gerektirmediği, çocukların günlük rutini içerisine kolaylıkla dahil edilebildiği ve kolaylıkla uygulanabildiği için DDİA sürecine

yer veren çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmaların sayısı oldukça sınırlı olduğu (Flynn ve Lo, 2016; Gerow vd., 2019; Rispoli, vd., 2015; Schmidt vd., 2014; Kunnavatana, vd., 2013; Lambert, Bloom ve Irvin, 2012) ve DDİA sürecinin iyileştirilmesine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (Lloyd, Weaver ve Staubitz, 2016; Rispoli vd., 2014). Bu anlamda problem davranışların işlevinin belirlendiği araştırmalara ve alanyazında görece yeni bir teknik olan DDİA ile yürütölen araştırmaların zenginleştirilmesine gereksinim devam etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların eğitiminde yararlanılan ve bilimsel dayanaklı uygulama (BDU) olarak rapor edilen etkili ve verimli uygulamalardan biri de öncöl temelli uygulamalardır (NAC, 2015; Wong vd., 2013). Bu uygulamaların problem davranış ortaya çıkmadan uygulanıyor olmasının bir avantaj olduğu vurgulanmaktadır (Kern ve Clemens 2007; Lane, Kalberg ve Menzies, 2009). Ancak ilgili alanyazında öncöl temelli uygulamaların etkililiğini belirleyen değişkenlerinin incelenmesine gereksinim olduğu vurgulanmaktadır (Cowan, Abel ve Candel, 2017). Öncöl temelli uygulamaların davranış sergilenmeden/ortaya çıkmadan kullanılabilir olması değişkenlerinin belirlenmesini etik bir gereksinim olarak da karşımıza çıkarmaktadır (Nietzel, 2010). Dolayısıyla alanyazında problem davranışların azaltılmasında öncöl temelli uygulamaların değişkenlerinin ve etkilerinin belirleneceği ve BDU alanyazına katkı sağlayacak araştırmalara gereksinim vardır.

Alanyazın incelendiğinde İDD süreci ile işlevi belirlenen problem davranışların azaltılmasında çeşitli BDU'lardan yararlanıldığı görölmektedir (Cooper, Heron ve Heward, 2007; Planer vd., 2018). Bu uygulamalar arasından YYİB uygulaması da işlevi kaçma olan problem davranışların azaltılmasında yararlanılan (Lipschultz ve Wilder, 2017) öncöl temelli bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak YYİB uygulaması ile ilgili alanyazın incelendiğinde kaçma işlevli problem davranışların İDD sürecinde yer alan bütün değerlendirme teknikleri ile problem davranışların işlevinin belirlendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (örn: Zarcone vd.,1993; Zarcone vd., 1994). Araştırmaların katılımcı özellikleri incelendiğinde OSB olan bireylerle yapılan çalışmalar olmakla birlikte daha çok gelişimsel yetersizliğe sahip yetişkin bireyler katılımcı grubunu oluşturmaktadır. YYİB uygulamasının katılımcı grubu OSB olan araştırmalar incelendiğinde kaçma işlevli problem davranışların işlevinin genellikle aile ya da öğretmen görüşlerine başvurularak belirlendiği görölmektedir (Jung, Sainato ve Davis,

2008; Killu vd., 1998; Pitts ve Dymond, 2012; Wawrzonek, 2019). Ancak bir öğretim ortamında meydana gelen ve OSB olan çocuğun kendisine verilen görevi yerine getirmekten kaçması her zaman verilen görevin zorluğu ile ya da kaçma işleviyle sergilenmiyor olabilir (Pitts ve Dymond, 2012; Russo, 2020). Dolayısıyla OSB olan çocukların yerine getirmekte zorlandıkları için sergilediği kaçma işlevli problem davranışlarının işlevlerinin deneysel analizi de kapsayan İDD süreçleri ile belirlendiği ve devamında da YYİB uygulamasının etkililiğinin sınındığı araştırmalara gereksinim vardır.

Alanyazında YYİB uygulamasının kullanıldığı oldukça geniş bir araştırma altyapısının olmasına rağmen bu uygulamalara ilişkin en çok dikkat çeken noktalardan birisi araştırmaya katılan çocukların etkili pekiştireçlerinin büyük çoğunluğunun formal yollarla değerlendirilmemiş olması ve YYİB uygulamasının gözleme ya da görüşe dayalı pekiştireçlerle birlikte kullanılmış olmasıdır. Alanyazın incelendiğinde YYİB uygulaması etkili pekiştireçlerle birlikte kullanıldığında etkisinin arttığı (Normand ve Beaulieu, 2011; Pitts ve Dymond, 2012), düşük kaliteli pekiştireçlerle kullanıldığında uygulamanın etkisinin azaldığı belirtilmektedir (Wilder vd., 2015). OSB olan çocuklarla YYİB uygulamasının kullanımında etkili pekiştireçlerin değerlendirildiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır (Banda ve Kubina, 2009; Erch ve Fryling, 2013, Lipschultz vd., 2018; Pitts ve Dymond, 2012; Rosales vd., 2021; Russo, 2020). Dolayısıyla araştırmaların katılımcılarına yönelik etkili pekiştireçlerin formal yollarla değerlendirilerek yürütüleceği YYİB uygulaması araştırmalarına gereksinim duyulmaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaçma işlevli problem davranışlarının azaltılmasında YYİB uygulamasına yönelik yürütülmüş sınırlı sayıda araştırmada sosyal geçerlik verisi toplanmıştır (Jung, Sainato ve Davis, 2008; Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Planer vd., 2018; Smith ve Lerman, 1999; Trejo ve Fryling, 2018). Araştırmalarda sosyal geçerlik verileri ailelerden (Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Smith ve Lerman, 1999; Trejo ve Fryling, 2018), uzmanlardan (Planer vd., 2018) ve her iki gruptan (Jung, Sainato ve Davis, 2008) toplanmıştır. Dolayısıyla sosyal geçerlik verilerinin çeşitliliğini sağlamada hedeflenen becerilerin önemini, uygulamanın uygunluğunu ve araştırma sonuçlarının anlamlılığını belirleyebilmek için farklı tüketici grubunu oluşturan kişilerden sosyal geçerlik verilerinin toplanmasına gereksinim vardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların kaçma işlevli problem davranışlarının azaltılmasında kullanılan YYİB uygulamasının ev, okul, klinik gibi farklı ortamlarda yürütülmüş olduğu görülmekle birlikte ev ortamında yürütülmüş araştırmaların diğer ortamlara göre daha sınırlı olduğu görülmektedir (Esch ve Fryling, 2013; Ewry ve Fryling, 2016; Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Normand ve Beaulieu, 2011; Pitts ve Dymond, 2012; Riviere vd., 2011; Trejo ve Fryling, 2018). Ayrıca eve dayalı yürütülmüş bu araştırmalar genellikle tek bir OSB olan çocukla yürütülmüştür. Dolayısıyla alanyazında YYİB uygulamasının ev ortamlarında ve daha fazla katılımcı ile yürütüldüğü araştırmalara gereksinim vardır.

Alanyazın incelendiğinde YYİB uygulamasında katılımcının yüksek düzeyde yerine getirdiği becerilerle, düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin benzer beceri grubundan (Banda ve Kubina 2009; Hansen vd., 2019; Penrod, Gardella ve Fernand, 2012) veya farklı beceri grubundan (Jung, Sainato ve Davis, 2008; Rosales vd., 2021) becerilerden seçilerek yürütüldüğü ve her iki uygulamanın sonuçlarının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. İlgili alanyazında bazı araştırmalar YYİB uygulamasının etkili olmasının nedeninin benzer beceri grubundan çalışılan beceriler olduğunu vurgularken (Esch ve Fryling 2013), farklı bir araştırma bulgusu da beceri grubunun benzerliğinin YYİB uygulamasının etkililiğini değiştirmediği (Lipschultz vd., 2018) yönündedir. Dolayısıyla ilgili alanyazında benzer beceri grubu ile yürütülecek olan YYİB uygulamasının etkililik araştırmalarının zenginleştirilmesine gereksinim devam etmektedir.

Özetle YYİB uygulaması alanyazınında (a) problem davranışların işlevinin belirlenmemesi veya uygulamalarda sınırlı düzeyde İA tekniğine yer verilmesi, (b) araştırmalarda her ne kadar YYİB uygulamasının kaçma işlevli problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu belirtilse de bu davranışlardaki değişimin araştırmalarda sınırlı düzeyde verilmesi, (c) YYİB uygulamalarının etkililiğinin belirlenebilmesi için teknik özelliklerinin belirlenmesine (uygulamanın etkili pekiştiricilerle yürütülmesi) duyulan gereksinim bu araştırmanın planlamasına temel oluşturmuş ve bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.7. Amaç ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocukların (a) işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve (b) düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkisini değerlendirmektir. Araştırmada aynı zamanda OSB olan çocukların ailelerinin ve alan uzmanlarının araştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. YYİB uygulaması OSB olan çocukların;
 - (a) İşlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve
 - (b) Düşük düzeyde yerine getirdiği davranışların artırılmasında etkili midir?
2. Araştırmaya katılan ailelerin ve uzmanların YYİB uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.8. Önem

Bu araştırmada OSB olan çocukların yerine getirmekte zorlandıkları davranışlara yönelik kaçma işlevli sergiledikleri problem davranışların azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır, araştırmaya katılan çocukların ve özel eğitim alan uzmanlarının YYİB uygulaması hakkındaki görüşlerini almak hedeflenmiştir.

OSB olan çocuklarda görülen problem davranışların yoğunluğu ve sıklığı düşünüldüğünde, problem davranışların çevresel düzenlemelerle önlendiği öncül temelli uygulamalarla yürütülen bu araştırmanın verilerinin ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde henüz bu uygulama kullanılarak rapor edilmiş araştırma bulgularına rastlanmamış olması da bu araştırmanın önemini bir kere daha ortaya koymakta, verilerin ulusal alanyazında ilk çalışma olarak başlangıç ve temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Alanyazında BDU raporlarında öncül temelli bir uygulama olarak belirtilen YYİB uygulamasının değişkenlerinin belirlenmesinin BDU alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularının OSB olan çocukların eğitiminde yer alan aile, öğretmen, okul, toplum, ülke ve benzeri birçok paydaşa dolaylı da olsa daha az maddi ve manevi yük getireceği düşünülmektedir.

Problem davranışlar OSB olan çocuk ve ailesi için fiziksel, duygusal ve sosyal etkileşim problemleri açısından ciddi riskler oluşturmakta hem çocuğun hem de ailesinin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemekte, dolayısıyla aileler daha fazla stresle baş etmek durumunda kalmaktadırlar. Ev ortamında yürütülen ve problem davranışların azaltılmasının hedef alındığı bu araştırmanın OSB olan çocuğa sahip olan ailelerin yaşamlarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin diğer alanda çalışan öğretmenlere göre meslek yaşamlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıkları (örn: okul döneminde diğer öğretmenlere göre daha fazla izin kullandıkları, daha sık hasta oldukları) rapor edilmektedir. OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin de problem davranışlar nedeniyle görece daha fazla tükenmişlik yaşayacağı varsayılabilir. Dolayısıyla kaçma işlevli problem davranışlarla başetme tekniklerinin belirlendiği uygulamaların öğretmenlerin okul ortamında kullanacakları tekniklerin de genişlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem davranışların işlevinin belirlenerek bu davranışlarla başetmede uygun müdahale tekniklerini belirlemenin gerekliliği birçok araştırmada vurgulanmakta, problem davranışların işlevlerinin DDİA tekniği ile belirlendiği bu araştırmanın verilerinin ulusal alanyazında sınırlı sayıda olan araştırma altyapısını genişleteceği varsayılmaktadır. Ayrıca YYİB uygulamasıyla yürütülen araştırmalar incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda araştırmada kaçma işlevi olan problem davranışların bütün bir İDD süreci ile belirlendiği görülmektedir. Dolayısıyla problem davranışların işlevinin belirlenerek YYİB uygulamasının yürütüldüğü ve problem davranışlarda görülen değişimin veri analizi teknikleri ile analiz edildiği bu araştırma bulgularının ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde YYİB uygulamasının uygulama değişkenlerinin de belirlenmesine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla katılımcı çocukların etkili pekiştireçlerinin belirlendiği, benzer beceri grubundan olan davranışların 3:1 sunumuyla çalışıldığı bu araştırmanın verilerinin ulusal ve uluslararası alanda çalışan uzmanların YYİB uygulaması yürütecekleri araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına (0-96 ay arası OSB olan çocuklar), araştırma sürecinde yer alan kişilere (araştırmacı, gözlemci, OSB olan çocukların aileleri ve özel eğitim alan uzmanları) ve ek olarak araştırmanın deneysel sürecine ilişkin (uygulamaya hazırlık süreci, başlama düzeyi evresi, uygulama evresi, verilerin analizi) bilgiler yer almaktadır.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları YYİB uygulamasının etkililiğinin sınındığı 0-96 ay arasında, OSB tanısı olan ve zorlandığı becerileri yerine getirmesi istendiğinde kaçma işlevli problem davranış sergileyen çocuklardır. Araştırmacı öncelikle çalıştığı üniversitenin Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurarak araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Etik Kurul İznini (EK-1) almıştır. Etik Kurul İzni alındıktan sonra OSB olan çocukların aileleri ile görüşülerek çocukları hakkında bilgiler alınmış, araştırmaya uygun olan çocukların ailelerine araştırma süreci hakkında genel bilgilendirme yapılmış ve Aile İzin Formu (EK-2) kullanılarak çocuklarının araştırmaya katılmaları konusunda yazılı izinlerini alınmıştır. OSB olan çocukların araştırma öncesinde otizm düzeylerini belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu- GOBDÖ-2 TV (Diken, Ardıç ve Diken, 2011), genel gelişim düzeylerini belirlemek için Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı-GEÇDA (Temel vd., 2004) ve son olarak performans düzeyini belirlemek için Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı-OÇİDEP (Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2016) kullanılarak değerlendirmeler yapılmıştır. OSB olan çocukların araştırmaya katılmaları için bazı önkoşul özellikler aranmıştır. İzleyen başlıkta bu önkoşul özelliklere ve değerlendirme kriterlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. OSB olan çocukların seçimi ve önkoşul özellikler

Araştırma kapsamında katılımcı çocukların çalışmaya katılabilmeleri için aşağıda sıralanan önkoşul beceriler aranmıştır:

1. Çocukların bir üniversite hastanesinin ilgili anabilim dalından veya bir devlet hastanesinin ilgili polikliniğinden OSB tanısı almış olması göz önünde bulundurulmuştur.
2. Çocukların yönerge-davranış-pekiştireç zincirinin farkında olması ve en az bir beceriyi bu zincire uygun şekilde gerçekleştiriyor olması (çocukların uyarın kontrolü transferine sahip olması) göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı bu amaçla çocuklarla bir araya gelerek “kalk”, “otur”, “böyle yap”, “eşle”, “bak” vb. temel yönergeler sunmuş, çocukların bu yönergelere ve devamında sunulan pekiştireçlere ilişkin tepkilerini değerlendirmiştir. Araştırmacı bu değerlendirmeyi çocukların aileleri ile görüşerek ve Bireysel Eğitim Programlarında (BEP) yer alan ve çocuğun halihazırda gerçekleştirdiği becerileri göz önünde bulundurarak gerçekleştirmiş, çocuğun uyarın kontrolü transferine sahip olup olmadığını belirleyebilmek için 10-20 arası deneme yapmıştır. Araştırmacı çocuğun dikkatini çekmiş, ilgili yönergeyi vermiş, çocuğun verilen yönergeye 4 saniye içinde tepki vermesini beklemiştir. Çocuğun araştırmacının yönergesine verdiği tepki ve tepki sonucunda sunulan pekiştirece yönelik tepkisi gözlenmiş, çocuğun tepkilerinin doğru ya da yanlış olması dikkate alınmamıştır. Çocuğun %80 ve üzerinde yönerge-davranış-pekiştireç zincirine uygun davranış sergilemesi durumunda çocukta uyarın kontrolü transferinin olduğu kabul edilmiştir.
3. Araştırmada YYİB uygulamasını planlayabilmek için çocukların en az bir beceriyi %80 ve üzeri düzeyde gerçekleştiriyor olması göz önünde bulundurulmuştur. Çocuğun %80 ve üzerinde gerçekleştirdiği beceriler belirlenirken çocukların ailelerinden bilgi alınmış ve çocuğun BEP’inde yer alan beceriler incelenmiştir. Araştırmacı bu becerileri değerlendirirken OÇİDEP programında yer alan OÇİDEP-İZ (Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı İzleme Aracı) formunu kullanmıştır. OÇİDEP-İZ kapsamında eşleme, sözel olmayan taklit, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri değerlendirilmiştir. OÇİDEP-İZ değerlendirme formu kullanılarak çocukların verilen yönergeye 4 saniye içinde doğru tepki vermesi beklenmiş, çocuk 4 saniye içinde doğru tepki vermişse sosyal pekiştirme yapılmış ve beceri var kabul edilmiştir. Çocuğun 4 saniye içinde verilen yönergeye yanlış tepki vermesi veya tepkisiz kalması durumunda yönerge bir kere daha tekrarlanmış, yeniden verilen yönergeye çocuk doğru tepki vermişse

sosyal pekiştirme yapılmış ve beceri var kabul edilmiş, yanlış tepki vermiş ya da tepkisiz kalmışsa beceri yok kabul edilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir beceri grubundan en az 5 en fazla 10 yönerge, üç ayrı gün ve farklı saatlerde 10 deneme yaparak değerlendirilmiştir. Araştırmacı bu amaçla çocuklara eşleme, sözel olmayan taklit, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinden 10 deneme sunmuş ve çocukların kararlı olarak 8 deneme ve üzerinde doğru tepki verdiği davranışları belirlemiştir.

4. Çocukların problem davranış sergiliyor olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı bu amaçla İDD tekniklerinden dolayı değerlendirme (görüşme), doğrudan değerlendirme (gözlem) ve deneysel analiz (deneme temelli işlevsel analiz) oturumlarını düzenlemiştir.

Araştırmada OSB olan çocukların otizm düzeyleri, genel gelişim düzeyleri ve performans düzeylerine ilişkin yukarıda bahsedilen değerlendirme araçlarından yararlanılarak çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan detaylı değerlendirmelere ilişkin bilgiler izleyen başlıkta yer almaktadır.

2.1.2. OSB olan çocukların özellikleri ve performans düzeyleri

Araştırma kapsamında OSB olan bir erkek iki kız çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü tarihte Katılımcı A 85 aylık, tıbbi tanılama süreci sonunda OSB tanısı almış bir erkek çocuğudur. Katılımcı A'ya araştırmacı tarafından GOBDÖ-2 TV uygulanmıştır. Katılımcı A GOBDÖ-2 TV'den 130 puan almıştır ve ilgili ölçekte bu puan Katılımcı A'da otizm görülme oranının yüksek olduğu yönündedir. Katılımcı A'ya araştırmacı tarafından GEÇDA uygulanmıştır. Katılımcı A, GEÇDA toplam puanına göre gelişimsel olarak *alt sınırdan* olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 2.1.). Araştırmanın yürütüldüğü tarihte Katılımcı B 88 aylık, tıbbi tanılama süreci sonunda OSB tanısı almış bir kız çocuğudur. Katılımcı B'ye araştırmacı tarafından GOBDÖ-2 TV uygulanmıştır. Katılımcı B, GOBDÖ-2 TV'den 90 puan almıştır ve ilgili ölçekte bu puan Katılımcı B'de otizm görülme oranının hafif olduğu yönündedir. Katılımcı B'ye araştırmacı tarafından GEÇDA uygulanmıştır. Katılımcı B, GEÇDA toplam puanına göre gelişimsel olarak *alt sınırdan* olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 2.1.). Araştırmanın yürütüldüğü tarihte Katılımcı C 48 aylık, tıbbi tanılama süreci sonunda OSB tanısı almış bir kız çocuğudur. Katılımcı C'ye araştırmacı tarafından GOBDÖ-2 TV uygulanmıştır. Katılımcı C, GOBDÖ-2 TV'den 135 puan almıştır ve ilgili ölçekte bu puan Katılımcı C'de otizm

görülme oranının yüksek olduğu yönündedir. Katılımcı C'ye araştırmacı tarafından GEÇDA uygulanmıştır. Katılımcı C, GEÇDA toplam puanına göre gelişimsel olarak *alt sınırd*a olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. Araştırmaya katılan çocukların özellikleri

Demografik Bilgiler			Otizm Derecelemesi (GOBDÖ-2-TV)		Gelişimsel Değerlendirme (GEÇDA)		
Adı	Yaşı	Cinsiyet	Tanısı	Test Puanı	Test sonucu	Test Puanı	Sonuç
Katılımcı A	85 Ay	Erkek	Otizm	130	Yüksek düzeyde otizm riski var	PMG:50 BG: 48 DG: 42 SDG:44	Alt sınır
Katılımcı B	88 Ay	Kız	Otizm	90	Hafif düzeyde otizm riski var	PMG:71 BG: 72 DG: 55 SDG:60	Alt sınır
Katılımcı C	48 Ay	Kız	Otizm	135	Yüksek düzeyde otizm riski var	PMG:54 BG: 38 DG: 36 SDG:38	Alt sınır

Araştırma kapsamında katılımcıların performans düzeylerini belirlemek ve YYİB uygulamasını planlamak üzere katılımcılar ayrıntılı olarak değerlendirilmiş ve katılımcıların yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler belirlenmiştir. Katılımcı A'nın performans düzeyini belirlemek üzere OÇİDEP programında yer alan beceriler kapsamında, katılımcının evinde değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre Katılımcı A eşleme becerilerinin nesne-nesne, resim-resim, resim-nesne basamaklarını eksiksiz yerine getirebilmiştir. Katılımcı A'nın OÇİDEP müfredatına göre taklit becerileri değerlendirildiğinde Katılımcı A nesnelere tek aşamalı taklit becerisini (Örn: marakası sallama, halka takma, kavanoz kapağı açma) eksiksiz yerine getirebilmektedir. Katılımcı A tek aşamalı nesnesiz taklit becerilerini (Örn: burnuna dokunma, dil çıkarma, bay bay yapma) 1/10 oranında yerine getirmektedir. Katılımcı A tek aşamalı alıcı dil becerilerini (Örn: kalk, lambayı yak, zıpla) gerçekleştirememektedir. Yapılan değerlendirmelerde Katılımcı A'nın göz kontağı süresi yaklaşık 2-4 saniye bulunmuştur. Değerlendirme esnasında Katılımcı A adına 3/10 oranında tepki vermiştir. Katılımcı A, araştırmacının başlattığı ortak dikkat girişimlerine hiç tepki vermemiştir. Araştırmacı Katılımcı A'nın gereksinimlerini yanındaki kişinin elini çekerek, çığlık

atarak, homurdanarak, istediği nesnenin yanına gelip kollarını sırtına doğru germe şeklinde bir stereotipi yaparak talep ettiğini gözlemiştir. Katılımcı A tek aşamalı nesneli ve nesnesiz alıcı dil, iki aşamalı nesneli ve nesnesiz taklit, oyun oynama, kalemi ve makası uygun şekilde kullanma, yazılan basit bir şekli taklit etme becerilerini yerine getirememektedir. Araştırmada YYİB uygulamasını planlamak üzere Katılımcı A'nın yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcı A'nın yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler

Katılımcı A	Eşleme	Sözel Olmayan Taklit	Alıcı Dil	İfade Edici Dil
Yüksek Düzeyde Yerine Getirdiği Beceriler	<p><i>Nesne- Nesne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Çorap-Çorap • Bardak-Bardak • Kâse-Kâse • Tabak-Tabak • Araba-Araba <p><i>Resim-Resim</i></p> <p><i>Eşleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meyve kartları • Hayvan kartları • Taşıtlar kartları • Kıyafet kartları • Oyuncak kartları <p><i>Nesne-Resim</i></p> <p><i>Eşleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bardak ve bardak resmi • Kaşık ve kaşık resmi • Araba ve araba resmi • Kalem ve kalem resmi • Bebek ve bebek resmi 	<p><i>Tek Aşamalı Nesneli Taklit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Halka takma • Marakas sallama • Araba sürme • Kavanoz kapağı açma • Kalemlige kalem koyma • Ütü yapma • Karalama yapma • Bay bay yapma • Zıplama • Masaya vurma 	Yok	Yok
	Düşük Düzeyde Yerine Getirdiği Beceriler	<p><i>Renk ve Boyuta Göre Eşleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aynı nesnenin farklı renklerini eşleme • Aynı renkteki farklı büyüklükteki nesnelere eşleme 	<p><i>Tek Aşamalı Nesnesiz Taklit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Burnuna dokunma • Alkış yapma • Başına dokunma • Dil çıkarma • Dizine vurma • Karnına vurma • Kolunu kaldırma 	<p><i>Yönerge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arabayı sür • Bebeği öp • Şapkayı giy • Halkayı tak • Marakası sallama • Burnuna dokun • Dilini çıkar • Başına dokun • Karnına dokun • Kolunu kaldır • Zıpla • Buraya Gel • Topu at • Kapıyı aç

Katılımcı B'nin performans düzeyini belirlemek üzere OÇİDEP programında yer alan beceriler kapsamında, katılımcının evinde değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre Katılımcı B eşleme becerilerinin nesne-nesne, resim-resim, resim-nesne basamaklarını eksiksiz yerine getirebilmiştir. Katılımcı B'nin OÇİDEP müfredatına göre taklit becerileri değerlendirildiğinde Katılımcı B nesnelere tek aşamalı taklit becerilerinde (Örn: marakas sallama, halka takma) ve tek aşamalı nesnesiz taklit becerilerini (Örn: burnuna dokunma, dil çıkarma, bay bay yapma) eksiksiz yerine getirebilmiştir. Katılımcı B tek aşamalı alıcı dil becerilerini gerçekleştirebilmiştir (Örn: kalk, lambayı yak, zıpla). Katılımcı B'nin göz kontağı süresi yaklaşık 5-8 saniyedir. Değerlendirme esnasında Katılımcı B adına tepki vermiş ve araştırmacının başlattığı ortak dikkat girişimlerine 6/10 oranında tepki vermiştir. Araştırmacı Katılımcı B'nin gereksinimlerini yanındaki kişinin elini çekerek veya istediği nesnenin adına benzer sesler çıkararak talep ettiği, kendisinden talep edildiğinde üç kelimelik cümleleri tekrar edebildiği ancak günlük yaşamında konuşmayı çok tercih etmediği, yalnızca bağımsız olarak takıntılı olduğu nesne/varlıkların adını kendiliğinden bağlama uygun söylediği gözlenmiştir. Katılımcı B iki aşamalı nesneli ve nesnesiz alıcı dil ve iki aşamalı nesnesiz taklit, oyun oynama, kalemi ve makası uygun kullanma, yazılan basit bir şekli taklit etme becerilerini yerine getirememektedir. Araştırmada YYİB uygulamasını planlamak üzere Katılımcı B'nin yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler Tablo 2.3.'te verilmiştir.

Katılımcı C'nin performans düzeyini belirlemek üzere OÇİDEP programında yer alan beceriler kapsamında, katılımcının evinde değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre Katılımcı C eşleme becerilerinin nesne-nesne, resim-resim, resim-nesne basamaklarını eksiksiz yerine getirebilmiştir. Katılımcı C'nin OÇİDEP müfredatına göre taklit becerileri değerlendirildiğinde, Katılımcı C nesnelere tek aşamalı nesneli taklit becerilerinde (Örn: marakas sallama, halka takma, kavanoz kapağı açma) becerilerini 2/10 ve tek aşamalı nesnesiz taklit becerilerini (Örn: burnuna dokunma, dil çıkarma, bay bay yapma) 1/10 oranında yerine getirebilmektedir. Katılımcı C tek aşamalı alıcı dil becerilerini (Örn: kalk, lambayı yak, zıpla) 1/10 oranında yerine getirebilmektedir. Yapılan değerlendirmelerde Katılımcı C'nin göz kontağı süresi yaklaşık 2-4 saniye bulunmuştur. Değerlendirme esnasında Katılımcı C 1/10 oranında adına tepki vermektedir. Katılımcı C, araştırmacının başlattığı ortak dikkat girişimlerine tepki vermemektedir. Araştırmacı Katılımcı C'nin gereksinimlerini yanındaki kişinin

elini çekerek veya yanındaki kişiyi istediği nesneye doğru ittirerek, çığlık atarak, yanındaki kişinin elini/kolunu ısırarak veya tırnakları ile çizmeye çalışarak, vurarak, istediği nesnenin yanına gelip dişlerini gıcırdatarak talep ettiğini gözlemiştir. Katılımcı C iki aşamalı nesnel ve nesnesiz alıcı dil, iki aşamalı nesnel ve nesnesiz taklit, oyun oynama, kalemi ve makası uygun şekilde kullanma, yazılan basit bir şekli taklit etme becerilerini yerine getirememektedir.

Tablo 2.3. Katılımcı B'nin yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler

Katılımcı B	Eşleme	Sözel Olmayan Taklit	Alıcı Dil	İfade Edici Dil
Yüksek Düzeyde Yerine Getirdiği Beceriler	<i>Nesne- Nesne</i>	<i>Tek Aşamalı Nesnel Taklit</i>	<i>Yönerge</i>	Çanta Kalem Su Mendil
	• Çorap-Çorap	• Halka takma	• Arabayı sür	
	• Bardak-Bardak	• Marakas sallama	• Bebeği öp	
	• Kâse-Kâse	• Araba sürme	• Şapkayı giy	
	• Tabak-Tabak	• Kavanoz kapağı açma	• Halkayı tak	
	• Araba-Araba	• Kalemlige kalem koyma	• Marakası salla	
	<i>Resim-Resim Eşleme</i>	• Ütü yapma	• Burnuna dokun	
	• Meyve kartları	• Karalama yapma	• Dilini çıkar	
	• Hayvan kartları	• Bay bay yapma	• Başına dokun	
	• Taşıtlı kartları	• Zıplama	• Karnına dokun	
<i>Nesne-Resim Eşleme</i>	• Masaya vurma	• Kolunu kaldır		
• Bardak ve bardak resmi	<i>Tek Aşamalı Nesnesiz Taklit</i>	• Zıpla		
• Kaşık ve kaşık resmi	• Burnuna dokunma	• Buraya Gel		
• Araba ve araba resmi	• Alkış yapma	• Kapıyı aç		
• Kalem ve kalem resmi	• Başına dokunma	• Otur		
• Bebek ve bebek resmi	• Dil çıkarma	• Ayağa kalk		
	• Dizine vurma	• Topu at		
	• Karnına vurma			
	• Kolunu kaldırma			
	<i>İki Aşamalı Nesnel Taklit</i>			
	• Arabayı sürme ve bebeği öpme			
	• Kâseye küp atma ve Marakas sallama			
	• Bardaktan su içme ve tarakla saçını tarama			
	• Karalama yapma ve diş fırçası ile dişini fırçalama			
	• Ütü yapma ve şapkayı giyme			
Düşük Düzeyde Yerine Getirdiği Beceriler	<i>Renk ve Boyuta Göre Eşleme</i>		<i>İki Aşamalı Alıcı Dil Becerileri</i>	<i>Yönerge</i>
	• Aynı nesnenin farklı renklerini eşleme		• Arabayı sür ve kolunu kaldır	Adın ne? Bu ne? Bu kim?
	• Aynı renkteki farklı büyüklükteki nesnelere eşleme		• Bebeği öp ve saçına dokun	
			• Marakası salla ve dilini çıkar	
			• Halkayı tak ve karnına dokun	
			• Şapkayı giy ve burnuna dokun	

Katılımcı C'nin performans düzeyini belirlemek üzere OÇİDEP programında yer alan beceriler kapsamında, katılımcının evinde değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre Katılımcı C eşleme becerilerinin nesne-nesne, resim-resim, resim-nesne basamaklarını eksiksiz yerine getirebilmiştir. Katılımcı C'nin OÇİDEP müfredatına göre taklit becerileri değerlendirildiğinde, Katılımcı C nesnelere tek aşamalı nesneli taklit becerilerinde (Örn: marakas sallama, halka takma, kavanoz kapağı açma) becerilerini 2/10 ve tek aşamalı nesnesiz taklit becerilerini (Örn: burnuna dokunma, dil çıkarma, bay bay yapma) 1/10 oranında yerine getirebilmektedir. Katılımcı C tek aşamalı alıcı dil becerilerini (Örn: kalk, lambayı yak, zıpla) 1/10 oranında yerine getirebilmektedir. Yapılan değerlendirmelerde Katılımcı C'nin göz kontağı süresi yaklaşık 2-4 saniye bulunmuştur. Değerlendirme esnasında Katılımcı C 1/10 oranında adına tepki vermektedir. Katılımcı C, araştırmacının başlattığı ortak dikkat girişimlerine tepki vermemektedir. Araştırmacı Katılımcı C'nin gereksinimlerini yanındaki kişinin elini çekerek veya yanındaki kişiyi istediği nesneye doğru ittirerek, çığlık atarak, yanındaki kişinin elini/kolunu ısırarak veya tırnakları ile çizmeye çalışarak, vurarak, istediği nesnenin yanına gelip dişlerini gıcırdatarak talep ettiğini gözlemlemiştir. Katılımcı C iki aşamalı nesneli ve nesnesiz alıcı dil, iki aşamalı nesneli ve nesnesiz taklit, oyun oynama, kalemi ve makası uygun şekilde kullanma, yazılan basit bir şekli taklit etme becerilerini yerine getirememektedir. Araştırmada YYİB uygulamasını planlamak üzere Katılımcı C'nin yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler Tablo 2.4.'te verilmiştir.

2.2. Araştırmanın Gerçekleştirilmesinde Rol Alan Kişiler

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde rol alan kişiler araştırmacı, gözlemci, OSB olan çocukların aileleri ve OSB olan çocuklarla çalışan uzmanlardan oluşmaktadır. İzleyen başlıkta araştırmanın gerçekleştirilmesinde rol alan kişilere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Araştırmacı

Araştırmacı, İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Zihin Engelliler Öğretmenliği programında lisans eğitimini, farklı bir üniversitenin Otizmde Uygulamalı

Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans programında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacı Yüksek Lisans programını tamamladığı üniversitede halen Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programında eğitimine devam etmekte olup, OSB olan çocuklarla bireysel eğitim, büyük grup eğitimi, küçük grup eğitimi, danışmanlık, değerlendirme vb. konularda çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı tek-denekli araştırma yöntemleri, OSB, OSB olan çocukların davranış yönetimi, yanlışsız öğretim yöntemleri, İA konularına ilişkin lisans ve lisansüstü dersler almıştır. Araştırmacı araştırmaya katılan çocukları değerlendirmede yararlandığı GEÇDA aracının eğitimine katılmış, GOBDÖ-2TV değerlendirme aracının ve OÇİDEP programının uygulama sertifikalarına sahiptir.

Tablo 2.4. Katılımcı C'nin yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler

Katılımcı C	Eşleme	Sözel Olmayan Taklit	Alıcı Dil	İfade Edici Dil
Yüksek Düzeyde Yerine Getirdiği Beceriler	<p><i>Nesne- Nesne</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Çorap-Çorap • Bardak-Bardak • Kâse-Kâse • Tabak-Tabak • Araba-Araba <p><i>Resim-Resim Eşleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meyve kartları • Hayvan ve taşıt kartları • Kıyafet kartları • Oyuncak kartları <p><i>Nesne-Resim Eşleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bardak ve bardak resmi • Kaşık ve kaşık resmi • Araba ve araba resmi • Kalem ve kalem resmi • Bebek ve bebek resmi 	<p><i>Tek Aşamalı Nesneli Taklit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kâseye küp atma 	Yok	Yok
	Düşük Düzeyde Yerine Getirdiği Beceriler	<p><i>Renk ve Boyuta Göre Eşleme</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aynı nesnenin farklı renklerini eşleme • Aynı renkteki farklı büyüklükteki nesnelere eşleme 	<p><i>Tek Aşamalı Nesneli Taklit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Marakas sallama • Araba sürme • Kavanoz kapağı açma • Kalemlige kalem koyma • Ütü yapma • Karalama yapma • Zıplama • Masaya vurma <p><i>Tek Aşamalı Nesnesiz Taklit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Burnuna dokunma • Alkış yapma • Başına dokunma • Dil çıkarma • Dizine vurma • Bay yapma • Karnına vurma 	<p><i>Yönerge</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Arabayı sür • Bebeği öp • Şapkayı giy • Halkayı tak • Marakası sallama • Burnuna dokun • Dilini çıkar • Başına dokun • Karnına dokun • Kolunu kaldır • Zıpla • Buraya Gel

2.2.2. Gözlemci

Araştırmada gözlemci olarak rol alan araştırma görevlisi Otizmde Uygulamalı Davranış Analizi Tezli Yüksek Lisans programında yüksek lisans eğitimini tamamlamış halen Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora programında eğitimine devam etmektedir. Gözlemci OSB olan çocuklarla bireysel eğitim, büyük grup eğitimi, küçük grup eğitimi, danışmanlık, değerlendirme vb. konularında çalışmıştır. Gözlemci tek-denekli araştırma yöntemleri, OSB, OSB olan çocukların davranış yönetimi, yanlışsız öğretim yöntemleri, İA konularına ilişkin lisans ve lisansüstü dersler almıştır. Gözlemci güvenilirlik verilerini toplamadığından önce “Gözlemci Bilgilendirme Formu (EK-3)” aracılığıyla araştırma süreci ve uygulama sırasında kullanılan veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına ilişkin ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Araştırmacı güvenilirlik verilerini analiz etmeden önce problem davranışların işlevini belirlemek ve uygulama sürecini detaylandırmak için bir çocuğun DDİA oturumlarından test ve kontrol oturumlarını içeren bir video ve uygulamanın A₁ ve B₁ oturumundan birer video izleyerek gözlemciye veri toplama formlarının nasıl kullanılacağına model olmuştur. Araştırma sürecinde gözlemci tüm oturumların %30’undan problem davranışın işlevini belirlemeye yönelik güvenilirlik, araştırmanın bağımsız değişkeni olan YYİB uygulamasına yönelik olarak da (a) gözlemciler arası güvenilirlik ve (b) uygulama güvenilirliği verilerini toplamıştır.

2.2.3. OSB olan çocukların aileleri

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan YYİB uygulamasına ilişkin sosyal geçerlik verileri araştırmaya katılan OSB olan çocukların annelerinden toplanmıştır. OSB olan çocukların babaları mesleki çalışma koşulları gereği görüşmeler ve uygulamalar esnasında evde bulunmamışlardır (EK-4a). Katılımcıların annelerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.5.’te yer almaktadır.

2.2.4. OSB olan çocuklarla çalışan uzmanlar

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan YYİB uygulamasına ilişkin sosyal geçerlik verileri OSB olan çocuklarla çalışmakta olan ve tek-denekli araştırma modelleri hakkında bilgi sahibi olan 10 özel eğitim alan uzmanından alınmıştır (EK-4b). Araştırmada sosyal

geçerlik verilerinin toplanmasında rol alan uzmanlara ilişkin bilgiler Tablo 2.6.'da yer almaktadır.

Tablo 2.5. *Annelerin demografik özellikleri*

Anneler	Yaş	Eğitim Düzeyi	Medeni Durum	Mesleği	Çocuk Sayısı
Katılımcı A'nın Annesi	46	Lise	Evli	Ev Hanımı	1
Katılımcı B'nin Annesi	45	Ön Lisans	Evli	Ev Hanımı	2
Katılımcı C'nin Annesi	30	Lisans	Evli	Ev Hanımı	1

Tablo 2.6. *Uzmanların demografik özellikleri*

Uzmanlar	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Mesleki Deneyimi (Yıl)
Uzman 1	43	Kadın	Yüksek Lisans	10
Uzman 2	33	Kadın	Yüksek Lisans	12
Uzman 3	30	Kadın	Yüksek Lisans	6
Uzman 4	37	Erkek	Yüksek Lisans	12
Uzman 5	33	Kadın	Yüksek Lisans	10
Uzman 6	38	Kadın	Doktora	10
Uzman 7	34	Kadın	Doktora	12
Uzman 8	37	Erkek	Doktora	15
Uzman 9	34	Kadın	Yüksek Lisans	11
Uzman 10	33	Kadın	Yüksek Lisans	11

2.3. Ortam

Araştırmanın tüm evreleri COVID-19 pandemisi nedeniyle OSB olan çocukların evlerinde; Katılımcı A'nın kendi odasında, Katılımcı B'nin ve Katılımcı C'nin evlerinin salonlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde araştırmanın yürütüldüğü ortamlara ilişkin değişikliklere (Örn: mobilyaların yer değişimi, araştırmanın o gün farklı bir masada/odada yürütülmesi) müdahale edilmemiştir. Araştırmanın yürütüldüğü ortamlara ilişkin görseller EK-5'te verilmiştir.

2.4. Araç-Gereçler

Araştırma kapsamında OSB olan çocukların yüksek düzeyde yerine getirebildiği beceriler için, düşük düzeyde yerine getirebildiği beceriler için ve araştırma sürecinin işleyişi için birtakım araç gereçler kullanılmıştır. Araştırmada OSB olan çocukların yüksek düzeyde yerine getirebildiği ve düşük düzeyde yerine getirebildiği beceriler için kullanılan araç

gereçler Tablo 2.7’de verilmiştir. Araştırma sürecinin genel işleyişinde çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarında araç gereçler (Bkz. Tablo 2.12.) ek olarak etkili pekiştireçler, veri kayıt formları, video kamera ve kamera ayaklığı kullanılmıştır.

Tablo 2.7. Araç gereçler

Katılımcılar	Katılımcının Yüksek Düzeyde Yerine Getirebildiği Beceriler	Katılımcının Düşük Düzeyde Yerine Getirebildiği Beceriler *3
Katılımcı A	<ul style="list-style-type: none"> • İki adet 5X5 ölçütlerinde not kâğıdı ve boya kalemi • İki adet oyuncak tütü • İki adet 200 mg lık kapaklı kavanoz 	<ul style="list-style-type: none"> • İki adet kâse ve iki adet küp • İki adet marakas • İki adet bardak ve iki adet kalem
Katılımcı B	*1	<ul style="list-style-type: none"> • Bir adet halka • Bir adet araba • Bir adet şapka • Bir adet oyuncak bebek • Bir adet marakas
Katılımcı C	Bir adet kâse ve iki adet küp	*2

*1Katılımcı B ile tek aşamalı alıcı dil becerisi çalışıldığından bu aşamada herhangi bir araç gereç kullanılmamıştır.

*2Katılımcı C ile tek aşamalı nesnesiz taklit becerisi çalışıldığından bu aşamada herhangi bir araç gereç kullanılmamıştır.

*3Araştırmada katılımcılara kazandırılması hedeflenen becerilerde kullanılan araç gereçlerdir.

2.5. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni YYİB uygulamasıdır. Araştırmada OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiği değerlendirilmiştir.

2.6. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni OSB olan çocukların sergilemiş oldukları işlevi kaçma olan problem davranış düzeyleri, ikinci bağımlı değişkeni ise OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyleridir. Her bir bağımlı değişkenin işe vuruk tanımı aşağıda yapılmıştır.

2.6.1. OSB olan çocukların sergilemiş oldukları işlevi kaçma olan problem davranış düzeyleri

Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni, “OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriyi gerçekleştirirken veya beceriyi gerçekleştirdikten sonra sergilemiş olduğu problem davranış/davranışlar düzeyi”dir. Bu bağımlı değişkene ilişkin veriler bir oturumun tamamından parçalı zaman aralığı kaydı tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı kişisel cep telefonundan 5 dakikalık zaman diliminin 10’ar saniyelik aralıklarla belirlendiği ve her 10. Saniyede “Bip” şeklinde kendi sesinden oluşan dinlemeye dayalı bir ölçme aracı oluşturmuş, bu aracı kulaklıkla dinlerken ilgili videoda OSB olan çocukların problem davranış sergileyip sergilemediğini analiz etmiştir (EK-6). Araştırmacı bu 10 saniyelik gözlem aralıklarının herhangi bir yerinde problem davranışlardan herhangi biri görülürse araştırmacı veri toplama formunda ilgili gözlem aralığına davranış gerçekleşti anlamında "+" koymuştur. Araştırmanın bu bağımlı değişkeni ([Problem davranışın sergilendiği zaman aralığı sayısı/Toplam zaman aralığı sayısı] X 100) şeklinde hesaplanmıştır. Araştırmada OSB olan çocukların problem davranışlarının her birinin tanımı ile örnekleyenleri ve örneklemeyenlerine ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

Saldırgan ve zorlayıcı davranışlar;

a. Sesle ve sözel olarak sergilenen saldırgan davranışlar: Çocuğun sesli veya sözel olarak sergilediği problem davranışlardır. Çığlık atma, bağırma, ağlama, ağlayarak konuşma, küfretme, kızgın ses tonu ile konuşma, homurdanarak konuşma, bağırarak konuşma bu davranışların örnekleyenidir. İsteklerini sözel olarak ya da talebini yaklaşık bir kelime ile yüksek sesle isteme, herhangi bir hastalık, korku ya da can acımasından kaynaklı çıkan yüksek ses veya ağlama, kendisine edilen bir küfrü bir başkasına aktarma, uzaktaki bir kişiye seslenmek amaçlı bağırma sesle ve sözel olarak sergilenen saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

b. Kendisine zarar veren saldırgan davranışlar: Çocuğun kendi vücuduna herhangi bir nesne ile veya nesne olmaksızın zarar verdiği problem davranışlardır. Vücudunun herhangi bir yerine vurma, vücudunun herhangi bir yerini bir yere vurma, elini-kolunu-parmağını ısırma, saçını çekme-koparma, dişlerini sıkarak gıcırdatma, vücudunun herhangi bir yerini tırnağı ile çizme, tırnağı veya ağzı ile derisini koparma-soyma, parmağını gözüne sokma, elini ağzına sokarak kendini

kusturma, burnu ile oynayarak kanatma bu davranışların örnekleyenidir. Herhangi bir gereksinime dayalı olarak vücudunu kaşınması, vücuduna işaret amacıyla dokunması veya vurması, canının yanması veya hastalanması durumunda kendini ifade etmek amacıyla bir yerine vurması veya dokunması kendisine zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

c. Başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar: Çocuğun başkasının vücuduna herhangi bir nesne ile veya nesne olmaksızın zarar verdiği problem davranışlardır. Birine el-ayak-baş ile vurma, tekme atma, tırnağı ile çizme, ısırma, itirme, çekiştirme, tükürme, birinin saçını çekme, boğazını sıkma, herhangi bir nesneyi karşısındaki kişiye fırlatma, nesne ile vurma, nesne ile zarar verme bu davranışların örnekleyenidir. Birine iletişim amaçlı vurma veya çekiştirme, herhangi etkinlik esnasında meydana gelen kazalar, duyu-motor becerilerdeki sınırlılıklardan kaynaklı çarpma, itirme başkalarına zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

d. Eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar: Çocuğun etrafındaki eşyalara veya çevresine yönelik sergilediği problem davranışlardır. Bir eşyayı atma, fırlatma, dökme, kırma, devirme, yıkma, kıvrırma, büzme, bükme, koparma, yırtma, parçalama, ısırma, eşyaları birbirine vurma bu davranışların örnekleyenidir. Bir etkinlik esnasında kazara gerçekleşen kırılma, parçalanma vb. durumlar, duyu-motor becerilerdeki sınırlılıklardan kaynaklı düşme, kırılma veya zarar verme amacı gütmeyen ancak kazara zarar verilen durumlar (Örn: Elinden düşürme, ilk defa kullandığı bir materyali bozma) eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

Sınırlı ve yineleyici davranışlar;

a. Yinelenen davranışlar: Çocuğun sürekli olarak tekrarladığı problem davranışlarıdır. Ellerini, parmaklarını, kafasını, vücudunu sallama gibi tekrarlı hareketler, aynı ses tonuyla uzun süreli söylenme, mırıldanma, uzun süreli değişik tonlarda anlamsız sesler çıkarma, aynı sözcüğü veya cümleyi defalarca söyleme bu davranışların örnekleyenidir. Ellerini ve kollarını işaret etmek amaçlı sallama, iletişim amaçlı ellerini kollarını sallama, taklit amaçlı ellerini kollarını sallama, heyecanlandığında talep ettiği nesneyi birkaç kere isteme, bağlama uygun sözcük kullanarak konuşma, mırıldanarak şarkı söyleme yinelenen davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

b. Etkinlik dışı davranışlar: Çocuğun etkinliği devam ettirmesini engelleyen problem davranışlarıdır. Etkinliği yarıda bırakma, etrafına bakınma, oturduğu yerden kalkma, sandalyeden kayma, etkinlikten kafasını çevirme, etkinliğin/masanın üzerine uzanma, ısrarla farklı bir etkinlik talep etme, gezinme ve bağlam dışı konuşma gibi öğrenmeyi kesintiye uğratan davranışlar bu davranışların örnekleyenidir. İzin verildiğinde gereksinimlerini karşılamak için yerinden kalkma, etkinlikle ilgili bağlama uygun konuşma etkinlik dışı davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

2.6.2. OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyleri

Araştırmada OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler araştırmacı tarafından yapılan çeşitli değerlendirmelerle belirlenmiştir (Bkz. Tablo 2.2., Tablo 2.3. ve Tablo 2.4.). YYİB uygulaması katılımcıların yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin bir sıra dahilinde sunumunu gerektirdiği için çocukların aynı beceri grubundan olan yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler belirlenmiştir. Her çocuğun yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri gerçekleştirme düzeyleri Tablo 2.8.'de verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeninin işe vuruk tanımı ise “OSB olan çocuğun verilen yönergeyi en geç 4 saniye içinde yapmaya başlaması, ilgili beceriyi en fazla 5 saniyede tamamlaması”dır. Araştırma kapsamında bir öğretim oturumunda 10 deneme sunulmuştur. OSB olan çocuğun bu bağımlı değişkeni yerine getirme düzeyi [(Hedef davranışı yerine getirme sayısı/Hedef davranışa ilişkin toplam deneme sayısı)] X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (EK-7). Araştırmada OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler birbirinden farklı olduğu için her katılımcı çocuğun tepki tanımları farklıdır. İzleyen başlıklarda Katılımcı A, Katılımcı B ve Katılımcı C'nin olası tepki tanımları verilmiş, Tablo 2.9'da bu davranışların örnekleyenleri ve örneklemeyenleri verilmiştir.

2.6.2.1. Katılımcı A'nın olası tepki tanımları

Katılımcı A'nın işlevi kaçma olan problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerden birisi iki aşamalı taklit becerisidir. Katılımcı A ile çalışılan

Tablo 2.8. OSB olan çocukların yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyleri

	Yüksek Düzeyde Yerine Getirdiği Becerileri Sergileme Düzeyi	Düşük Düzeyde Yerine Getirdiği Becerileri Sergileme Düzeyi
<i>Beceri</i>	<i>Taklit (Tek aşamalı, nesneli)</i>	<i>Taklit (İki aşamalı, nesneli ve nesnesiz)</i>
<i>Grubu</i>		
Katılımcı A	Kâseye küp atma (%100) Karalama yapma (%100) Ütü yapma (%100) Kavanoz kapağı açma (%100)	Kâseye küp atma ve başına dokunma (%0) Marakası sallama ve alkış yapma (%0) Bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma (%0)
<i>Beceri</i>	<i>Alıcı Dil (Tek Aşamalı, nesnesiz)</i>	<i>Alıcı Dil (İki aşamalı, nesneli ve nesnesiz)</i>
<i>Grubu</i>		
Katılımcı B	Alkış yap (%100) Burnuna dokun (%100) Dilini çıkar (%100)	Arabayı sür ve kolunu kaldır (%0) Halkayı tak ve bay bay yap (%0) Şapkayı giy ve karnına dokun (%0)
Katılımcı B	Öpücük yap (%100) Gözünü göster (%100)	Bebeği öp ve kulağına dokun (%0) Marakası salla ve saçını göster (%0)
<i>Beceri</i>	<i>Taklit (Tek aşamalı, nesneli)</i>	<i>Taklit (Tek aşamalı, nesnesiz)</i>
<i>Grubu</i>		
Katılımcı C	Kâseye küp atma %100	Başına dokunma (%0)

iki aşamalı (biri nesneli diğeri nesnesiz) taklit becerisine yönelik tepki tanımları aşağıda verilmiştir.

Doğru tepki: Katılımcı A'nın kendisine "Böyle yap" yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde "kâseye küp atma ve başına dokunma" veya "marakası sallama ve alkış yapma" veya "bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma" taklit becerisini gerçekleştirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

Yanlış tepki: Katılımcı A'nın kendisine "Böyle yap" yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde "kâseye küp atma ve başına dokunma" veya "marakası sallama ve alkış yapma" veya "bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma" taklidini yapmaması veya 5 saniyeden daha uzun bir sürede bu taklidi yapması veya ilgili taklidi yapmak yerine farklı bir taklit/davranış sergilemesi yanlış tepki olarak tanımlanmıştır.

Tepkisiz kalma: Katılımcı A'nın kendisine 'Böyle yap' yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde herhangi bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmıştır. Katılımcı A'nın tepkisiz kalma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2.9. *Katılımcıların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler ile bu becerilerin örnekleyen ve örneklemeyenleri*

Katılımcı	Beceri Türü	Beceri	Becerinin Örnekleiyeni	Becerinin Örneklemeyeniyeni
Katılımcı A	Taklit	Kâseye küp atma ve başına dokunma	Verilen yönergeyi en geç 4 saniye içinde yapmaya başlama	Yönergeyi eksik yerine getirme
		Marakası sallama ve alkış yapma	Verilen yönergeyi en geç 5 sn içinde tamamlama	Tepkisiz kalma
		Bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma	Verilen yönergeyi en geç 4 saniye içinde yapmaya başlama	Farklı bir beceri yerine getirme
			Verilen yönergeyi en geç 5 sn içinde tamamlama	
Katılımcı B	Alıcı Dil	Arabayı sür ve kolunu kaldır	Verilen yönergeyi en geç 4 saniye içinde yapmaya başlama	Yönergeyi eksik yerine getirme
		Halkayı tak ve bay bay yap	Verilen yönergeyi en geç 5 sn içinde tamamlama	Tepkisiz kalma
		Şapkayı giy ve karnına dokun		Farklı bir beceri yerine getirme
		Bebeği öp ve kulağına dokun		
Katılımcı C	Taklit	Marakası salla ve saçını göster		
		Başına dokunma	Verilen yönergeyi en geç 4 saniye içinde yapmaya başlama	Yönergeyi eksik yerine getirme
			Verilen yönergeyi en geç 5 sn içinde tamamlama	Tepkisiz kalma
			Verilen yönergeyi en geç 5 sn içinde tamamlama	Farklı bir beceri yerine getirme

2.6.2.2. Katılımcı B'nin olası tepki tanımları

Katılımcı B'nin işlevi kaçma olan problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerden birisi iki aşamalı alıcı dil becerisidir. Katılımcı B ile iki aşamalı alıcı dil becerisine yönelik tepki tanımları;

Doğru tepki: Katılımcı B'nin kendisine; “*arabayı sür ve kolunu kaldır*” veya “*halkayı tak ve bay bay yap*” veya “*şapkayı giy ve karnına dokun*” veya “*bebeği öp ve kulağına dokun*” veya “*marakası salla ve saçını göster*” denildikten sonra 5 saniye içinde beceriyi yerine getirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

Yanlış tepki: Katılımcı B'nin kendisine “*arabayı sür ve kolunu kaldır*” veya “*halkayı tak ve bay bay yap*” veya “*şapkayı giy ve karnına dokun*” veya “*bebeği öp ve*

kulağına dokun” veya “*marakası sallama ve saçını göster*” denildikten sonra 5 saniye içinde beceriyi yerine getirmemesi veya becerilerden yalnızca birini yerine getirmesi veya 5 saniyeden daha uzun bir sürede bu beceriyi sergilemesi veya ilgili alıcı dil becerisini sergilemek yerine farklı bir alıcı dil/davranış sergilemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Tepkisiz kalma: Katılımcı B'nin kendisine “*arabayı sür ve kolunu kaldır*” veya “*halkayı tak ve bay bay yap*” veya “*şapkayı giy ve karnına dokun*” veya “*bebeği öp ve kulağına dokun*” veya “*marakası sallama ve saçını göster*” denildikten sonra 5 saniye içinde bu becerilere herhangi bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmıştır. Katılımcı B'nin tepkisiz kalma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

2.6.2.3. Katılımcı C'nin olası tepki tanımları

Katılımcı C'nin işlevi kaçma olan problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerden birisi tek aşamalı nesnesiz taklit becerisidir. Katılımcı C ile çalışılan tek aşamalı nesnesiz taklit becerisine yönelik tepki tanımları;

Doğru tepki: Katılımcı C'nin kendisine “Böyle yap” yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde “*başına dokunma*” taklit becerisini gerçekleştirmesi doğru tepki olarak tanımlanmıştır.

Yanlış tepki: Katılımcı C'nin kendisine “Böyle yap” yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde “*başına dokunma*” taklidini yapmaması veya 5 saniyeden daha uzun bir sürede bu taklidi yapması veya ilgili taklidi yapmak yerine farklı bir taklit/davranış sergilemesi yanlış tepki olarak tanımlanmıştır.

Tepkisiz kalma: Katılımcı C'nin kendisine ‘Böyle yap’ yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde herhangi bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmıştır. Katılımcı C'nin tepkisiz kalma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

2.7. İşlevsel Davranışsal Değerlendirme Süreci

Araştırma sürecinde OSB olan çocukların problem davranışlarının işlevini belirlemek, özellikle düşük düzeyde yerine getirdiği ve işlevi kaçma olan problem davranış sergilediği becerilere karar vermek için İDD süreci yürütülmüş ve bu amaçla dolaylı değerlendirme (görüşme), doğrudan değerlendirme (gözlem) ve deneysel analiz (DDİA) olmak üzere üç temel değerlendirme tekniğinden yararlanılmıştır. İDD süreci ile

OSB olan çocukların problem davranışlarını tanımlanmak, problem davranışlar ortaya çıkmadan önce ortamda bulunan uyaranları belirlemek, problem davranışı ortaya çıktıktan sonra ortamda bulunan uyaranları ve/veya problem davranışı sürdüren uyaranları belirlemek, problem davranışların ortaya çıkmasına ve/veya giderek çeşitlenmesine neden olan diğer çevresel değişkenleri belirlemek ve problem davranışların nedenine ilişkin belirlenen hipotezleri test etmek hedeflenmiştir. İzleyen başlıkta sırayla bu tekniklere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.7.1. Görüşme

Araştırma kapsamında araştırmacı, OSB olan çocukların anneleri ile çocukların sergiledikleri davranışların hangisinin/hangilerinin problem davranış olduğunu belirlemek, sergilenen davranışların hangi tür problem davranış olduğunu belirlemek, problem davranışların işlevsel tanımını yapmak, problem davranışın öncül ve sonuçlarına ilişkin bilgi toplamak, problem davranışla ilgili rutinleri belirlemek amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu görüşmede demografik bilgi formu ve görüşme sorularından oluşan İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu'ndan (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007; EK-8) yararlanılmıştır. Bu form (a) kimlik bilgileri, (b) problem davranışa ilişkin bilgiler, (c) problem davranışların ortaya çıkmasına neden olan çevresel olaylara ilişkin bilgiler, (d) problem davranışların meydana gelme ve gelmeme olasılığını etkileyen davranış öncesi olaylar, içinde problem davranışları sürdüren olaylar, (f) öğrencinin sahip olduğu iletişim biçimleri, (g) çocuğun tercih ettiği şeyler olmak üzere toplam yedi bölümden oluşmaktadır. Görüşmeler anneler ile evlerinde yüz yüze yapılmış ve annelerden izin alınarak görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerin ortam ve sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 2.10.'da verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre OSB olan çocukların ev ortamında çeşitli problem davranışlar sergilediklerini, bu problem davranışları nesne/yiyecek/etkinlik elde etmek ve/veya kendilerine verilen bir görevden kaçmak için sergiledikleri belirlenmiştir. Genel olarak belirlenen problem davranışlar ise ağlama, bağırma, çılgık atma, ısırma, vurma, kendini uyarıcı davranışlar sergileme gibi davranışlardır. Araştırmacı görüşmelerden elde edilen bilgilerden yola çıkarak gözlem oturumlarını düzenlemiştir.

Tablo 2.10. Görüşmelere ilişkin bilgiler

Görüşme Yapılan Kişi	Ortam	Görüşme Süresi (Saat-Dakika-Saniye)
Katılımcı A'nın Annesi	Salon	1 saat 10 dakika 45 saniye
Katılımcı B'nin Annesi	Oturma Odası	1 saat 10 saniye
Katılımcı C'nin Annesi	Oturma Odası	1 saat 2 dakika 27 saniye

2.7.2. Gözlem

Araştırma kapsamında OSB olan çocukların aileleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilerden yola çıkılarak çocukların var olan problem davranışlarını belirlemek, bu davranışların işlevsel tanımını yapmak ve olası işlevlerini belirlemek amacıyla araştırmacı OSB olan katılımcı çocukları farklı zaman dilimlerinde ve günlerde, 15'er dakikalık zamanlar içerisinde gözlemlemiş ve bu gözlem oturumlarını videoya kaydetmiştir. Araştırmacı bu gözlemleri yapmadan önce çocukların araştırmacıya aşinalık kazanması için herhangi bir öğretim amacı içermeyen, aile görüşmelerinden elde edilen bilgilerden ve çocuğun halihazırda sahip olduğu beceriler üzerinden yola çıkılarak 30'ar dakikadan oluşan iki öğretim oturumu düzenlemiştir. Bu öğretim oturumları da video kaydına alınmıştır.

Araştırmada yaklaşık 45 dakikadan oluşan doğal gözlem videoları ve 60 dakikadan oluşan öğretim oturumları videoları araştırmacı tarafından izlenmiş Anektod Kaydı ve Öncül Davranış Sonuç-ÖDS Kayıt Formu kullanılarak (EK-9) anektod kaydına dökülmüş, araştırmacı hazırladığı anektod kayıtlarını aynı form üzerinde ÖDS kaydına çevirmiştir. ÖDS kaydından elde edilen verilerden yola çıkılarak OSB olan çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.11.'de verilmiştir.

2.7.3. Denemeye dayalı işlevsel analiz süreci

Araştırmada OSB olan çocukların problem davranışlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen görüşme ve gözlem oturumlarından sonra DDİA oturumları düzenlenmiştir. DDİA süreci (a) çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları ve (b) denemeye dayalı işlevsel analiz oturumları olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda bu evrelere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 2.11. OSB olan çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgiler

<u>Saldırgan ve Zorlayıcı Davranışlar</u>			
	Katılımcı A	Katılımcı B	Katılımcı C
<i>Sesle ve sözel olarak sergilenen saldırgan davranışlar</i>	Bağırma, çığlık atma, homurdanma,	Yüksek sesle gülme	Çığlık atma, ağlama, bağırma,
<i>Kendisine zarar veren saldırgan davranışlar</i>	Elini ve kolunu ısırma	Gözlenmedi	Ellerini masaya vurma, dirseklerini masaya vurma
<i>Başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar</i>	Isırma, tırnakla çizme	Gözlenmedi	Isırma, vurma, çizme
<i>Eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar</i>	Fırlatma, kırma, parçalama	Parçalama, fırlatma, bükme, kırma	Kırma, fırlatma, parçalama, bükme
<u>Sınırlı ve Yineleyici Davranışlar</u>			
	Katılımcı A	Katılımcı B	Katılımcı C
<i>Yinelenen davranışlar</i>	Ellerini sallama, kollarını geriye doğru germe, anlamsız sesler çıkarma	Anlamsız sesler çıkarma	Anlamsız sesler çıkarma
<i>Etkinlik dışı davranışlar</i>	Sandalyeden kendini kaydırma, etkinlikten kafasını çevirme, etkinliği yarıda bırakma, etrafına bakınma, etkinliğin/masanın üzerine uzanma, ısrarla farklı bir etkinlik talep etme	Ayağa kalkma, sandalyeden kendini kaydırma, etkinlikten kafasını çevirme, etkinliği yarıda bırakma, etrafına bakınma, ısrarla farklı bir etkinlik talep etme, bağlam dışı konuşma	Sandalyeden kendini kaydırma, etkinlikten kafasını çevirme, etkinliği yarıda bırakma, etrafına bakınma

2.7.3.1. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları

Araştırmada DDİA oturumlarını düzenleyebilmek için öncelikle katılımcıların yüksek, orta ve düşük düzeyde tercih ettiği nesnelere/etkinlikler/yiyecekleri belirlemek için araştırmacı tarafından çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. OSB olan çocukların yüksek, orta ve düşük düzeyde tercih ettiği nesnelere/etkinlikler/yiyecekler belirlenirken Tercih Değerlendirme Formu'ndan (DeLeon

ve Iwata, 1996; EK-10) yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle OSB olan çocukların aileleri ile yapılan görüşmelerde DDİA oturumlarında kullanılmak üzere çocukların yüksek, orta ve düşük düzeyde tercih ettiği sekiz tane nesne/etkinlik/yiyecek belirlenmiş ve bir masaya rastgele dizilmiştir.

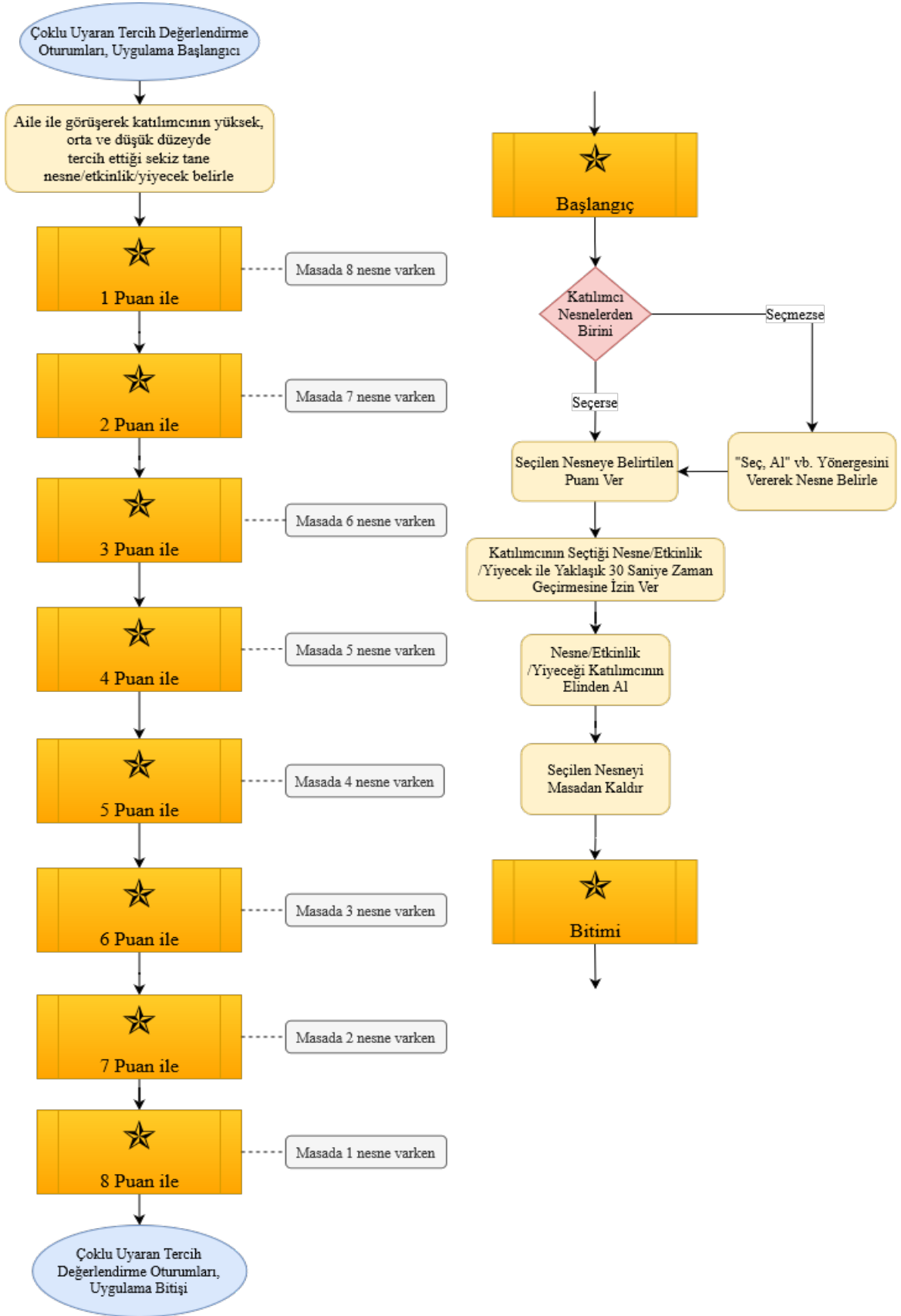
OSB olan çocuğun bu nesne/etkinlik/yiyeceklere ilişkin davranışları gözlemlenmiştir. OSB olan çocukların önlerine konulan ilk seçtiği nesne/yiyecek/etkinlik tercih değerlendirme formuna “1” puan şeklinde kaydedilmiştir. Çocuk bir süre nesneyi/yiyeceği/etkinlik kendiliğinden almadığında araştırmacı çocuğa “Seç”, “Al” vb. yönergeler vererek önündekilerden birini seçmesini istemiş ve çocuğun ilk seçtiği nesne/etkinlik/yiyecek “1” şeklinde puanlayarak kaydetmiştir. Araştırmacı çocuğun seçtiği nesneyle/yiyecekle/etkinlikle yaklaşık 30 saniye zaman geçirmesine (Örn: tercih ettiği yiyeceği tüketmesini bekleme) izin verdikten sonra nesneyi/yiyeceği/etkinliği çocuğun elinden almıştır. Çocuğun önünde sırayla dizilmiş olan nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin yerini değiştirmeden çocuktan yeniden birini seçmesini isteyen araştırmacı bir önceki denemede seçilen nesneyi/yiyeceği/etkinliği eksilterek bu süreci gerçekleştirmiş ve ilk tercihten sonraki tercihleri sırasıyla 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 şeklinde puanlayarak tercih değerlendirme formuna kaydetmiştir. Araştırmacı tüm nesnelere/yiyecekler/etkinlikler seçilene kadar sürece devam etmiştir. Araştırmacı çocuktan önündekilerden birini seçmesini istedikten sonra çocuk yine herhangi bir tercihte bulunmamışsa araştırmacı nesnelere/etkinliklerin/yiyeceklerin hepsini kaldırmış ve seçilmeyen nesnelere/yiyecekleri/etkinlikleri “0” şeklinde puanlamıştır. Araştırmacı üç ayrı gün ve oturumlarda aynı uygulama sürecini tekrarlamış, her oturumda nesneyi/yiyeceği/etkinliğin yerlerini değiştirmiş ve üç oturum sonunda her bir nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin aldığı puanı toplayıp üçe bölmüş ve her bir nesnenin/yiyeceğin/etkinliğin aldığı ortalama puanı hesaplamıştır. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları uygulama akışı Şekil 2.1.’de verilmiştir.

Araştırmacı çoklu uyaran tercih değerlendirme sonucuna göre her bir çocuğun tercihlerini en az puan alandan en fazla puan alana doğru sıralamıştır. Yapılan çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarının sonucunda en az puan alanlar “Yüksek Düzey Tercih Edilen”, ortalama puan alanlar “Orta Düzeyde Tercih Edilen”, en fazla puan alanlar “Düşük Düzeyde Tercih Edilen” nesnelere/yiyecekler/etkinlikler olarak belirlenmiş ve Tablo 2.12’de verilmiştir.

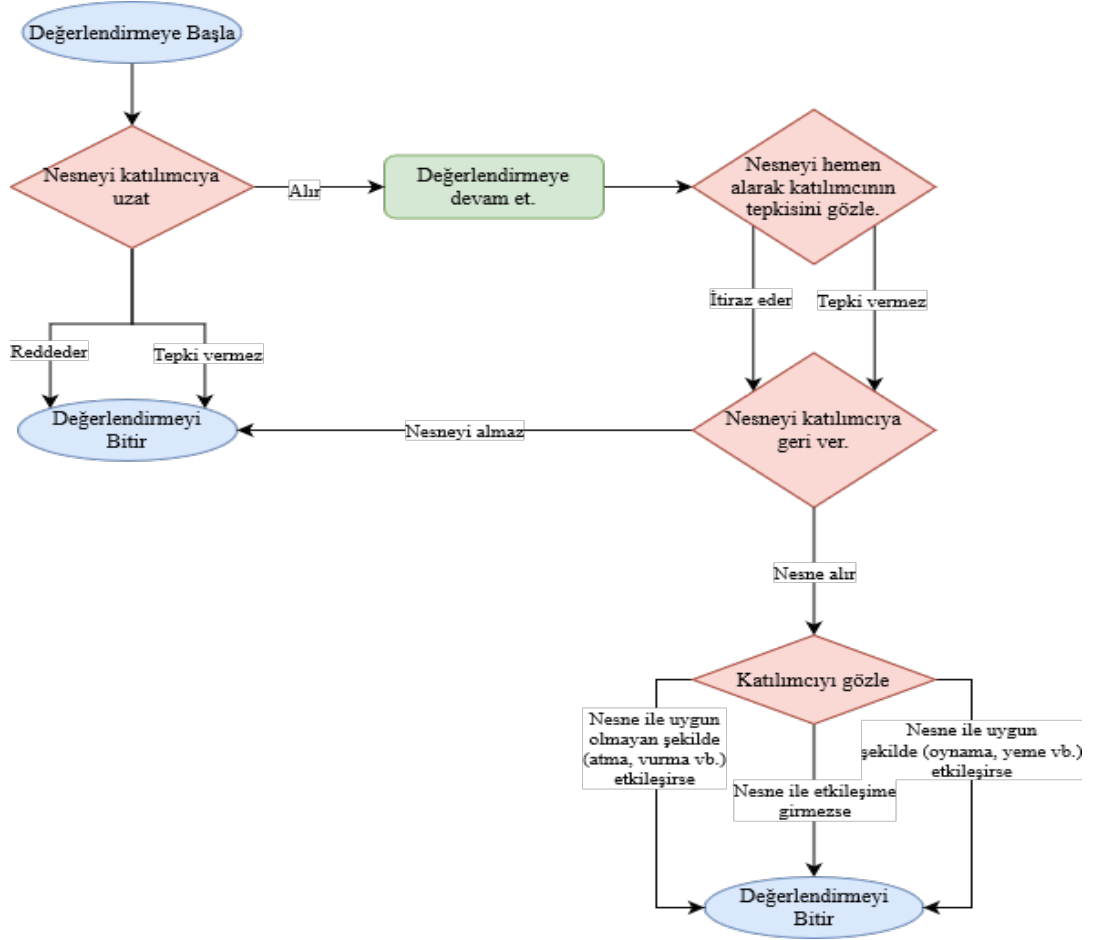
Tablo 2.12. Çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumları sonuçları (nesne/etkinlik/yiyecek)

	Katılımcı A	Katılımcı B	Katılımcı C
Yüksek düzey tercih edilen	Eşleme kartları Resim Defteri	Kol çantası Kâğıt peçete	Ahşap yapboz Plastik hayvanlar
Orta düzey tercih edilen	Ahşap puzzle Cep telefonu	Kol çantası Plastik lego	Kitap Eşleme kartları
Düşük düzey tercih edilen	Peluş oyuncak Boya kalemi	Eşleme kartları Boyama kitabı	Peluş oyuncak Sallanan at

Araştırma sürecinde ailelerle yapılan görüşmelerde aileler çocuklarının tercihlerinin çoğu zaman değişkenlik gösterdiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca COVID-19 pandemisi nedeniyle katılımcı çocukların evlerinde sınırlı düzeyde vakit geçirilmiş, araştırma süreci geniş bir zamana yayılmıştır. Dolayısıyla çocukların tercihlerinin değişkenlik göstermesi riski ortaya çıkmıştır. Bu nedenle araştırmanın İDD süreci tamamlandıktan sonra ve uygulama sürecine başlanılmadan önce çocukların tercihlerini belirlemek amacıyla etkili pekiştireç değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda OSB olan çocukların eğitiminde yararlanılacak etkili pekiştireci belirlemek üzere öncelikle ailelerden görüş alınmış sonrasında bu bilgiler doğrultusunda Frost ve Bondy, 2002 ve Kırcalı-İftar, 2003'ün geliştirdiği Etkili Pekiştireç Belirleme Formu'ndan (EK-11) yararlanılarak etkili pekiştireç değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle ailenin çocuğunun hoşlandığını düşündüğü nesnelere/etkinlikler/yiyecekler belirlenmiştir. Bu nesnelere/etkinlikler/yiyeceklerin her biri için Etkili Pekiştireç Belirleme Formu'ndan (EK-11) formundan yararlanılarak çocuğun tepkileri kaydedilmiştir. Çocuğa tercih ettiği nesnelere/etkinlikler/yiyecekler (a) uzatıldığında, (b) geri alınmak istendiğinde, (c) tekrar verildiğinde ve (d) eğer nesne/etkinlik/yiyeceği aldıysa bunlarla etkileşim kurma durumu değerlendirilmiştir. OSB olan çocukların olası pekiştireçlerinin belirlendiği uygulama basamakları Şekil 2.2.'de verilmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların almayı tercih ettiği, geri alınmak istendiğinde itiraz ettiği, tekrar verildiğinde tekrar aldığı ve uygun şekilde etkileşime girdiği nesnelere/etkinlikler/yiyecekler belirlendikten sonra çocukların en çok tercih ettiği pekiştireçler belirlenmiştir. Bu amaçla çocuğun tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyeceklerden üçlü bir set oluşturulmuş ve her set ile beş deneme gerçekleştirilmiştir. Her denemede çocuğun önüne her üçlü set (nesnelere/etkinlikler/yiyecek) konularak çocuğa "Al", "Seç" vb. yönergeler verilmiş çocuğun öncelikle hangi uzandığı belirlenmiştir.



Şekil 2.1. Çoklu uyarın tercih değerlendirme oturumları uygulama basamakları



Şekil 2.2. Çocukların olası pekiştireçlerinin belirlenmesi uygulama basamakları

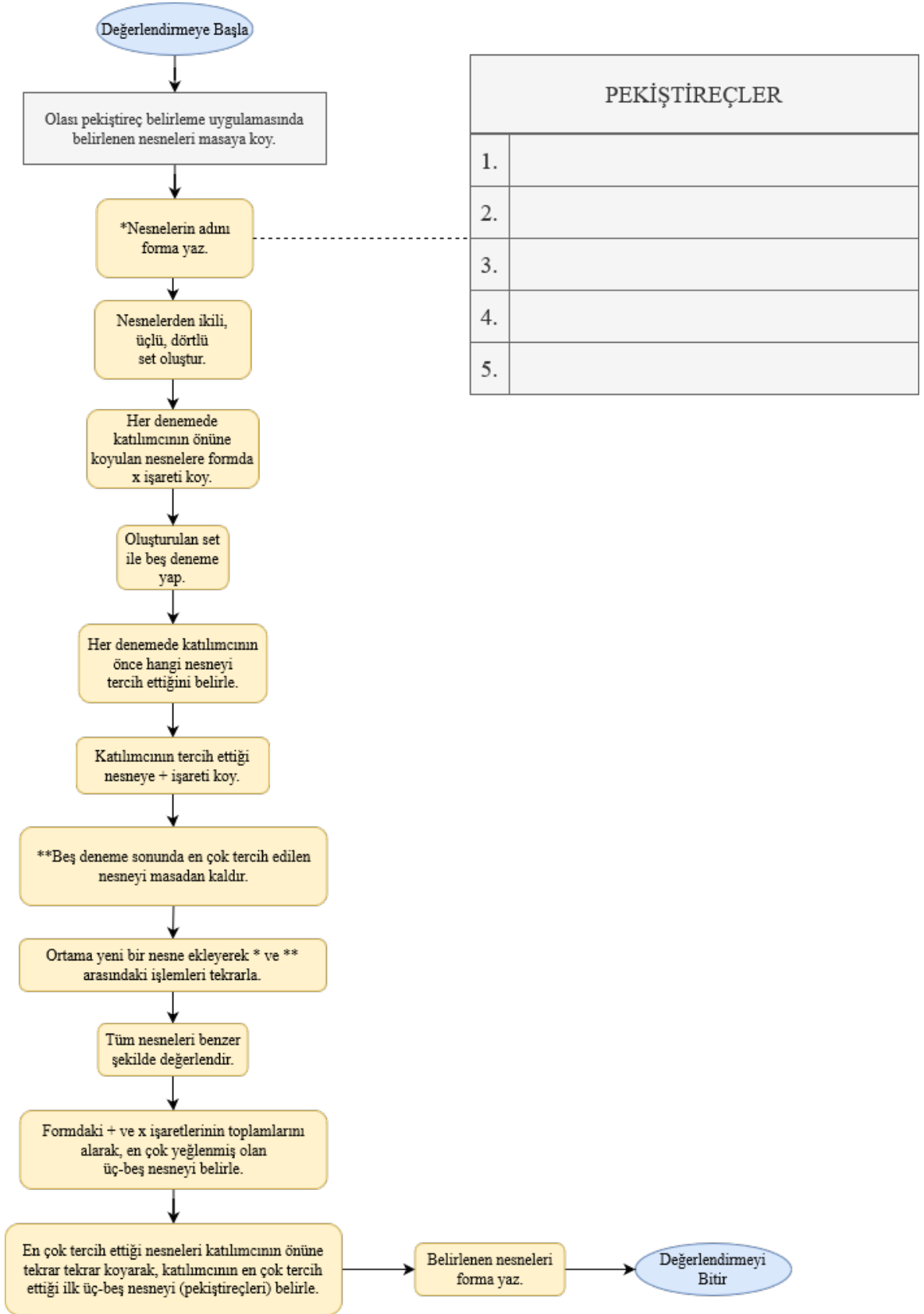
Çocuğun beş denemede en çok tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyecek Etkili Pekiştireç Belirleme Formu'na (EK-10) işaretlenerek setten çıkarılmış, sete varsa çocuğun tercih ettiği başka bir nesne/yiyecek/etkinlik eklenerek benzer işlemler yürütülmüştür. Tüm nesnelere değerlendirilinceye kadar benzer işlem basamakları devam etmiştir. Etkili Pekiştireç Belirleme Formu'nda en çok tercih edilen nesne/yiyecek/etkinlik belirlenmiştir. OSB olan çocukların etkili pekiştireçlerinin belirlendiği uygulama basamakları Şekil 2.3.'de verilmiştir. Bu formdan elde edilen verilere göre Katılımcı A'nın en etkili pekiştireci *kurutulmuş kayısı, taze muz ve taze elma*, Katılımcı B'nin en etkili pekiştireci *içeriğinde hindistan cevizi olan çikolata ve şeker*, Katılımcı C'nin en etkili pekiştireci ise *duyu fırçası veya terapi fırçası olarak adlandırılan yumuşak uçlu fırçadır*.

2.7.3.2. Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumları

Araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen DDİA süreci Bloom ve diğerleri (2011) ile Apaydın (2017) tarafından gerçekleştirilen uygulama sürecine benzer şekilde gerçekleştirilmiştir. DDİA oturumları doğal bir öğretim rutini içerisinde olası uyarının sunulduğu ve sunulmadığı durumlarda tanımlanan problem davranışların varlığına veya yokluğuna göre toplanmış, bu oturumlar dikkat/ilgi elde etme, nesne/etkinlik elde etme ve kaçma koşullarını içerecek şekilde ayırık denemeler halinde gerçekleştirilmiştir. DDİA oturumları bir dakikalık kontrol ve bir dakikalık test oturumu olmak üzere iki dakikadan oluşmuştur. Araştırmada problem davranışların işlevlerine yönelik geliştirilen hipotezleri test edebilmek amacıyla önce kontrol sonra test oturumları düzenlenmiştir.

Denemeye dayalı işlevsel analizin kontrol oturumlarında problem davranışın ortaya çıkma ihtimalinin düşük olduğu bir çevresel düzenlenme yapılmış ve bu sürede OSB olan çocuğun belirlenen problem davranışların örnekleyenini sergileyip sergilemediği kaydedilmiştir. DDİA'nın test oturumlarında OSB olan çocuğun problem davranışını ortaya çıkarabilecek uyarıların içinde bir çevresel düzenlenme yapılmış ve bu sürede OSB olan çocuğun belirlenen problem davranışların örnekleyenini sergileyip sergilemediği kaydedilmiştir. DDİA sürecinde her gün bir koşulun (dikkat/ilgi elde etme, nesne/etkinlik elde etme, kaçma) test ve kontrol oturumları yapılmış, üç gün içerisinde tüm oturumlar tamamlanmıştır. DDİA sürecinde her bir koşul için beş deneme yapılmış, her bir koşulun kontrol ve test bölümlerinde sergilenen problem davranışların oluşum düzeylerini hesaplamada ($[\text{Problem davranışların olduğu denemelerin sayısı} / \text{Toplam deneme sayısı}] \times 100$) formülü kullanılmıştır. DDİA oturumları süresince katılımcıların tanımlanan problem davranışlarını kaydetmek için Jensen (2011) tarafından geliştirilen ve Apaydın (2017) tarafından kullanılan Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Kayıt Formu (EK-12) kullanılmış, OSB olan çocuk ilgili koşulların kontrol ya da test bölümünde belirlenen problem davranışlardan bir veya birkaçını sergilediğinde bu forma "+", problem davranış sergilemediğinde ya da belirlenen problem davranışların örneklemeyenini sergilenmemişse bu forma "-" işareti konulmuştur.

Dikkat/İlgi elde etme işlevi: Bu koşulda bir denemenin ilk bir dakikalık bölümü kontrol, ikinci bir dakikalık bölümü test bölümü olup bir deneme iki dakika sürmüştür. Uygulamacı kontrol oturumunda OSB olan çocuk ile karşılıklı oturmuş, çoklu uyarın tercih değerlendirme oturumlarında belirlediği ve çocuğun orta düzeyde tercih ettiği iki



Şekil 2.3. Çocukların etkili pekiştiricilerinin belirlenme sürecinin uygulama basamakları

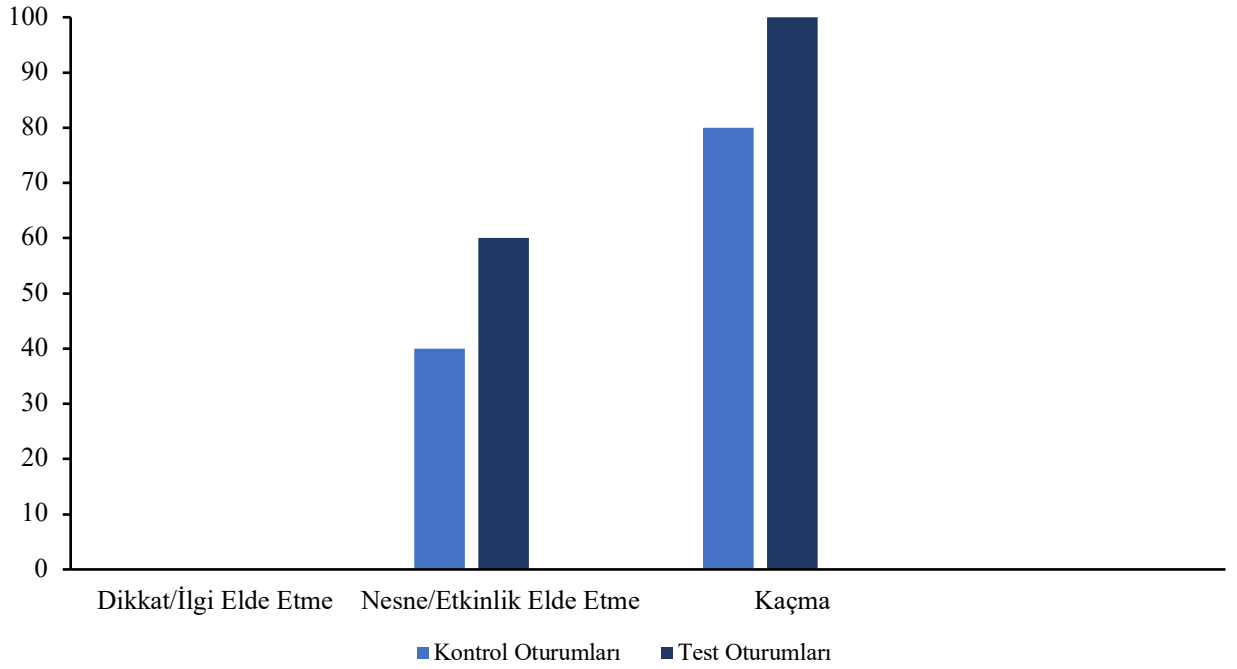
nesne/etkinlik/yiyecek araç gerecini çocuğa sunmuştur. Kontrol oturumu süresince uygulamacı OSB olan çocuğa dikkat/ilgi (uygun sözel ya da fiziksel iletişim) yönelmiş ve birinci dakikanın sonunda veya çocuk problem davranış sergilediğinde kontrol oturumunu sonlandırmış ve test oturumuna geçmiştir. Test oturumunda uygulamacı OSB olan çocuğun orta düzeyde tercih ettiği nesne/etkinlik/yiyecek araç gerecini masaya koymuş ve çocuk ile yakınlığını koruyarak herhangi bir etkileşime girmemiştir. Uygulamacı OSB olan çocuğun taleplerini görmezden gelmiş, çocuk problem davranış sergilediğinde ise uygulamacı çocuğa dönerek 10-30 saniye arasında sözel ya da fiziksel bir dikkat/ilgi yönelmiş ve test oturumunu sonlandırmıştır. Araştırmada çocuğun dikkat/ilgi elde etme işlevli problem davranışlarına yönelik uygulama basamakları Şekil 2.4'te verilmiştir.

Nesne/Etkinlik elde etme işlevi: Bu koşulda bir denemenin ilk bir dakikalık bölümü kontrol, ikinci bir dakikalık bölümü test bölümü olup bir deneme iki dakika sürmüştür. Uygulamacı kontrol oturumunda OSB olan çocuk ile yan yana oturmuş, çoklu uyaran tercih değerlendirme oturumlarında belirlediği ve çocuğun yüksek düzeyde tercih ettiği iki tane nesne/etkinlik/yiyecek araç gerecini çocuğa vermiştir. Uygulamacı nesne/etkinlik/yiyecek ve ortam hakkında 30 saniyede bir konuşmuş çocuktan herhangi bir talepte bulunmamıştır. OSB olan çocuk problem davranış sergilediğinde çocuğun davranışına herhangi bir tepki vermeden kontrol oturumu sonlandırılmış ve test oturumu başlatılmıştır. Test oturumunun başlamasıyla uygulamacı OSB olan çocuğun elinden nesne/etkinlik/yiyecek araç gereçlerini almış ve çocuğun ulaşamayacağı bir yere koyarak bir dakika kadar beklemiştir. OSB olan çocuk problem davranış sergilediğinde, uygulamacı nesne/etkinlik/yiyecek araç gereçlerini katılımcı çocuğa geri vermiş ve test oturumunu sonlandırmıştır. Araştırmada çocuğun nesne/etkinlik elde etme işlevli problem davranışlarına yönelik uygulama basamakları Şekil 2.5.'te verilmiştir.

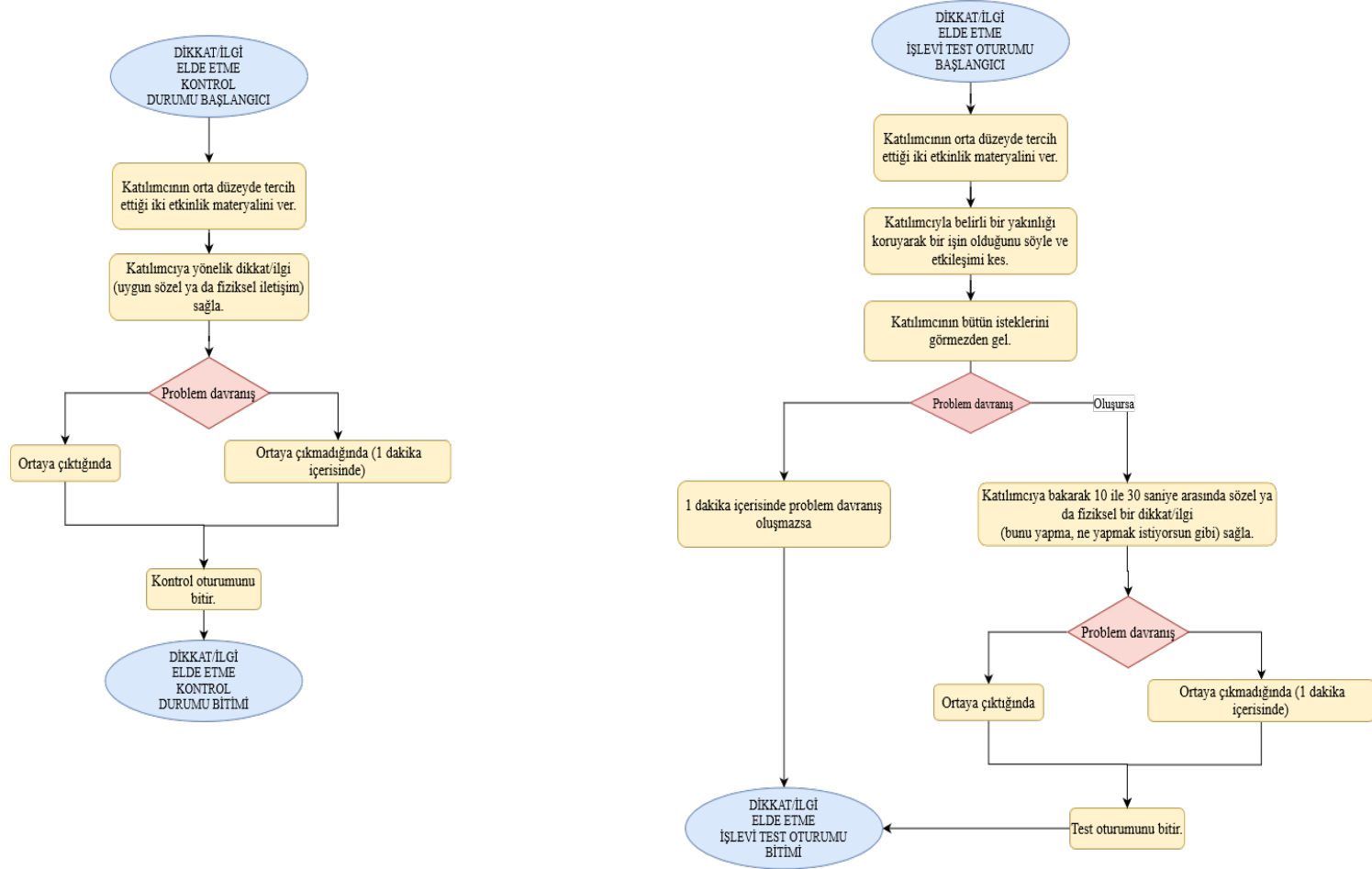
Kaçma işlevi: Bu koşulda bir denemenin ilk bir dakikalık bölümü kontrol, ikinci bir dakikalık bölümü test bölümü olup bir deneme iki dakika sürmüştür. Uygulamacı kontrol oturumunda OSB olan çocuğun herhangi bir etkinlik araç gerecine erişimi olmadığı bir çevre düzenlemiş ve çocuk ile etkileşime geçmeden veya herhangi bir talepte bulunmadan yakın mesafede oturmuştur. Kontrol oturumunda OSB olan çocuk problem davranış sergilediğinde herhangi bir tepki verilmeden kontrol oturumu sonlandırmıştır. Uygulamacının test oturumunun başladığını ifade edecek “Şimdi çalışma zamanı” vb. bir cümle kurmasıyla test oturumu başlamıştır. Uygulamacı OSB olan çocuğun daha önce

problem davranışla sonuçlanmış bir görevi çocuğa uygun yönerge ile vermiştir. Yönergeden sonra OSB olan çocuk 5 sn. içinde kendisinden talep edilen davranışı sergilemeye başlamazsa daha önceden belirlenen ipuçları sırasıyla verilmiş ve çocuğun bu davranışı sergilemesi beklenmiştir. OSB olan çocuk problem davranış sergilediğinde ve “Tamam, bunu yapmak zorunda değilsin” denilerek oturum sonlandırılmıştır. Araştırmada çocuğun kaçma işlevli problem davranışlarına yönelik uygulama basamakları Şekil 2.6.’da verilmiştir.

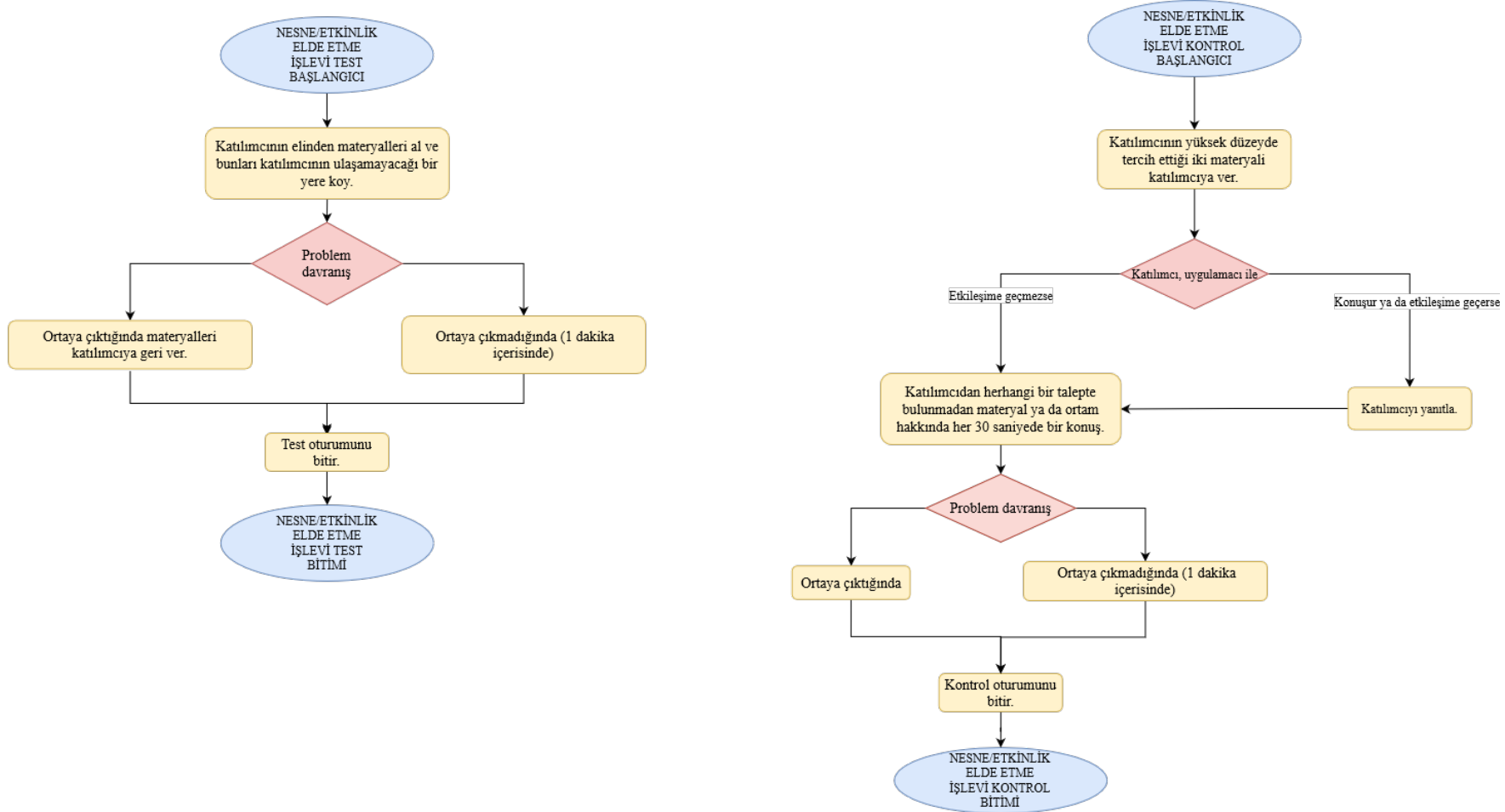
Araştırmada Katılımcı A’ya her koşul için beşer denemeden oluşan (her koşulun kontrol oturumu için 5 deneme, test oturumu için 5 deneme) DDİA oturumları düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen DDİA oturumları sonucunda Katılımcı A’nın problem davranışlarının işlevi Şekil 2.7.’de verilmiştir. Kaçma işlevli problem davranışların belirlendiği kaçma oturumlarında Katılımcı A kontrol oturumlarında %80, test oturumlarında %100 düzeyinde problem davranış sergilemiştir.



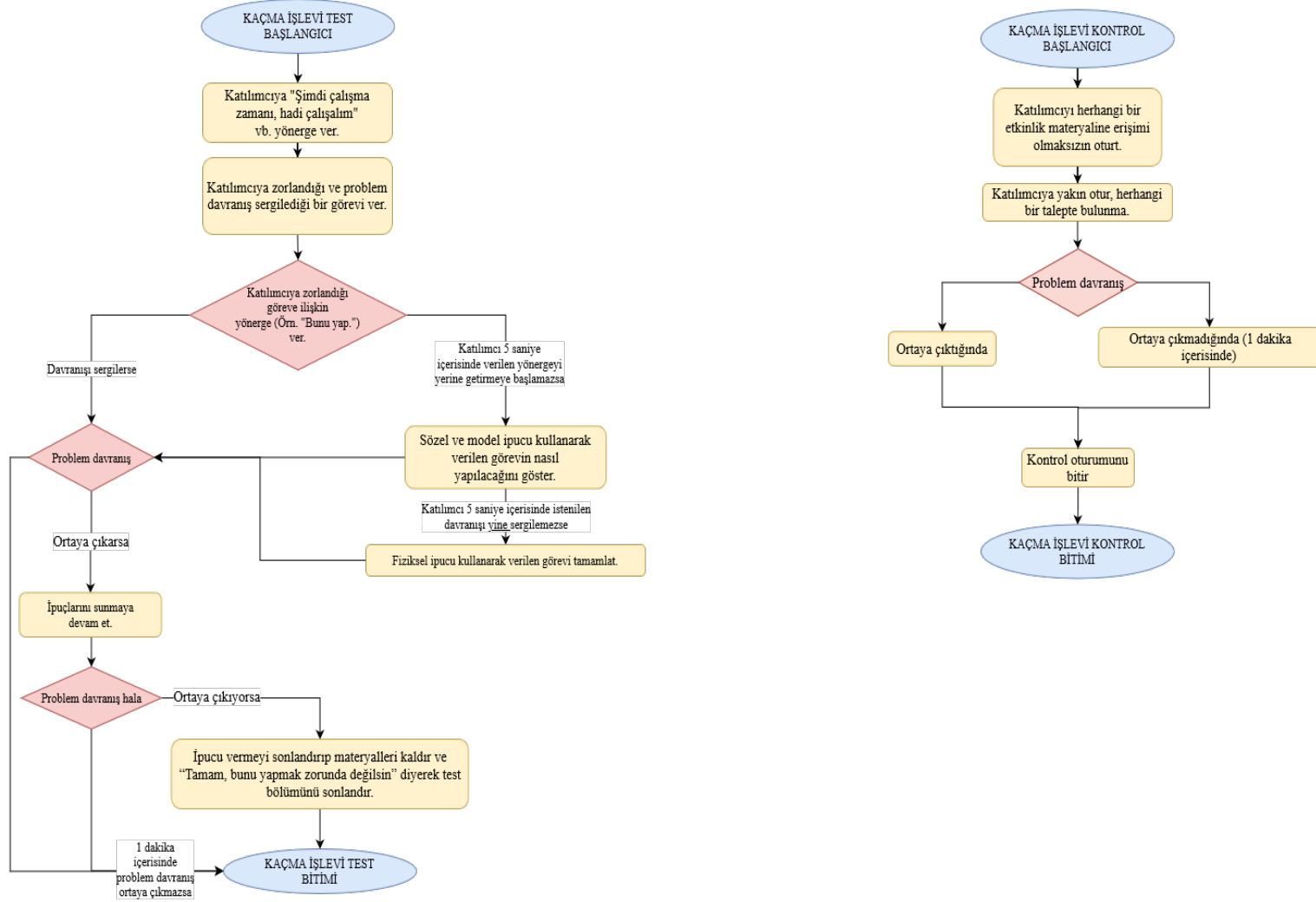
Şekil 2.7. Katılımcı A'nın DDİA sonuçları



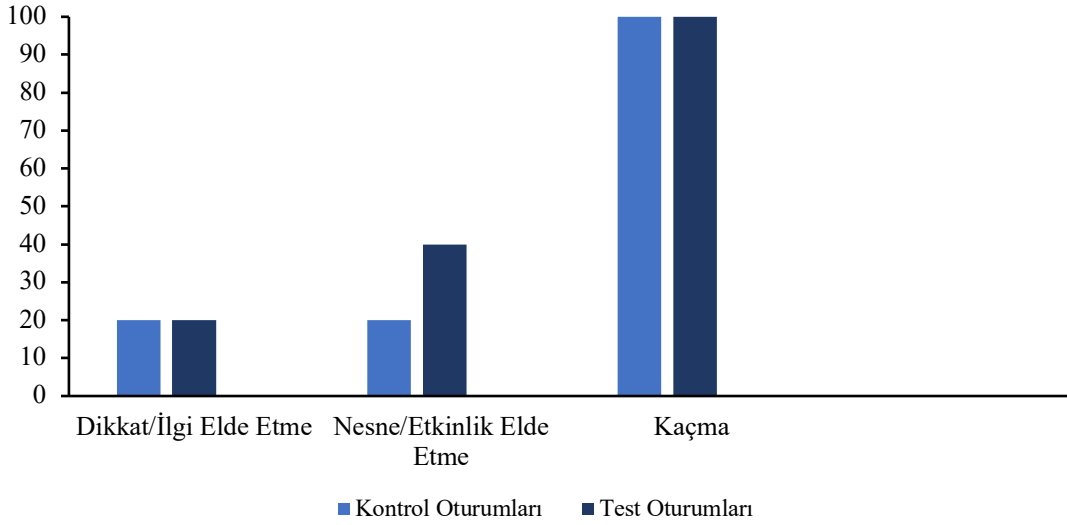
Şekil 2.4. Dikkat/ilgi elde etme işlevi oturumları uygulama basamakları



Şekil 2.5. Nesne/etkinlik elde etme işlevi oturumları uygulama basamakları



Şekil 2.6. Kaçma işlevi uygulama basamakları



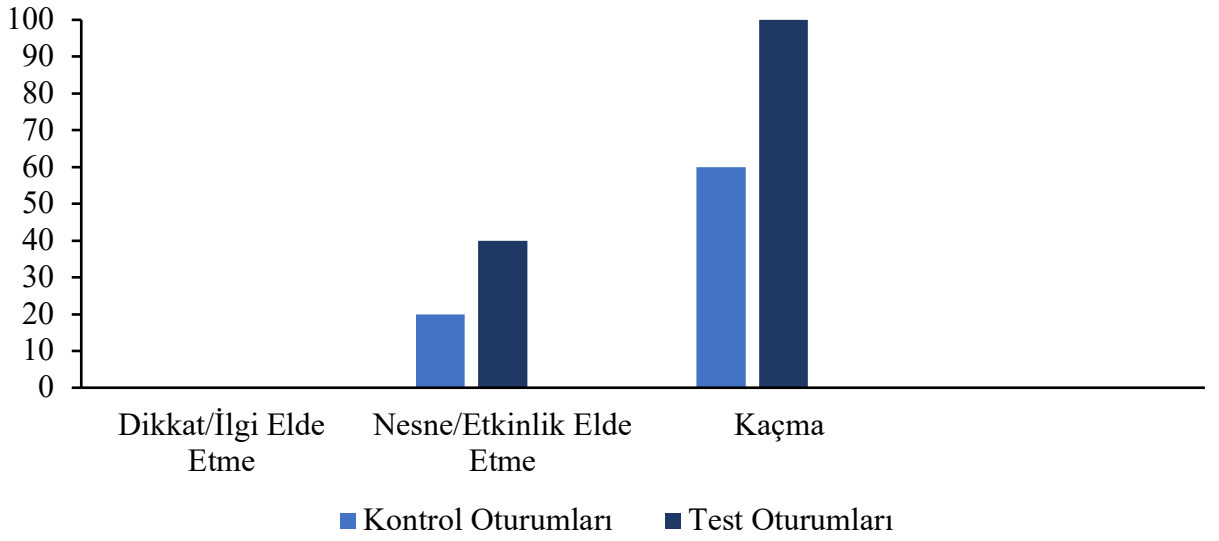
Şekil 2.8. Katılımcı B'nin DDİA sonuçları

Araştırmada Katılımcı B'ye her koşul için beşer denemeden oluşan (her koşulun kontrol oturumu için 5 deneme, test oturumu için 5 deneme) DDİA oturumları düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen DDİA oturumları sonucunda Katılımcı B'nin problem davranışlarının işlevi Şekil 2.8.'de verilmiştir. Kaçma işlevli problem davranışların belirlendiği kaçma oturumlarında Katılımcı B kontrol oturumlarında %100, test oturumlarında %100 problem davranış sergilemiştir.

Araştırmada Katılımcı C'ye her koşul için beşer denemeden oluşan (her koşulun kontrol oturumu için 5 deneme-test oturumu için 5 deneme) DDİA oturumları düzenlenmiştir. Gerçekleştirilen DDİA oturumları sonucunda Katılımcı C'nin problem davranışlarının işlevi Şekil 2.9.'da verilmiştir. Kaçma işlevli problem davranışların belirlendiği talep etme oturumlarında Katılımcı C kontrol oturumlarında %60, test oturumlarında %100 problem davranış sergilemiştir.

2.8. Araştırma Modeli

Araştırmada OSB olan çocukların işlevli kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiği tek-denekli araştırma modellerinden A-B-A-B modeli kullanılarak sınanmıştır.



Şekil 2.9. Katılımcı C'nin DDİA sonuçları

Geriye çekme modeli olarak bilinen A-B-A-B modeli bir uygulamanın etkilerini deneysel kontrole dayalı olarak ortaya koyabilen en temel tek denekli araştırma modellerindendir (Tekin-İftar, 2018).

Araştırmada A-B-A-B modeli ile OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılması ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılması ile YYİB uygulaması arasında işlevsel ilişki kurulmuştur. Araştırmada YYİB uygulaması iki kere geriye çekilerek bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiği (işlevi kaçma olan problem davranışlar ve düşük düzeyde yerine getirilen beceriler) ortaya konmuştur. Araştırmada A-B-A-B modelinin evreleri aşağıdaki gibidir.

A₁: Birinci başlama düzeyi evresi olup bu evrede bağımlı değişkenin ileride göstereceği performansa ilişkin *kestirimde* bulunulur (Tekin-İftar, 2018). Araştırmanın bu evresinde OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarına ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilere ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmıştır.

B₁: Bağımsız değişkenin uygulandığı birinci uygulama evresi yani *tahminde bulunma evresidir*. Bağımsız değişkenin uygulanması ile bağımlı değişkende meydana gelen değişimler A₁ evresi ile karşılaştırılarak incelenir (Tekin-İftar, 2018). Araştırmanın bu evresinde YYİB uygulamasının OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiği A₁ evresi ile karşılaştırılarak uygulamanın etkililiğine ilişkin tahminde bulunulmuştur.

A₂: Uygulamanın sonlandırılmasından sonra bağımlı değişkene ilişkin sürekli veri toplanır ve bu veriler A₁ evresindeki verilerin düzeyine dönüp dönmediği analiz edilir. Bu evrede elde edilen veriler B₁ evresindeki verilerden farklılaşıyorsa ve A₁ evresindeki veriler ile benzeşiyorsa bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi *doğrulanmış* olur (Tekin-İftar, 2018). Araştırmanın bu evresinde YYİB uygulaması geriye çekilerek OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarına ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilere ilişkin ikinci başlama düzeyi verisi toplanmıştır. A₂ evresinde toplanan veriler ile B₁ ve A₁ evresindeki veriler karşılaştırılmış ve verilerin A₁ evresindeki verileriyle benzerliği değerlendirilerek YYİB uygulamasının etkililiği doğrulanmıştır.

B₂: Bağımsız değişkenin ikinci defa uygulandığı evredir. Bağımsız değişkenin uygulanmasıyla birlikte bağımlı değişkende meydana gelen değişiklik incelenir ve bu değişiklikler birinci ve ikinci başlama düzeyi evrelerindeki veriler ile karşılaştırılır. Birinci uygulama evresinde görülen etki ikinci uygulama evresinde de benzer şekilde görülürse bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi *yinelenmiş* olur (Tekin-İftar, 2018). Araştırmanın bu evresinde YYİB uygulamasının OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılmasında YYİB etkililiği ikinci kere değerlendirilmiştir. B₂ evresinde meydana gelen değişimler A₂ ve B₁ evresi ile karşılaştırılarak OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiği doğrulanmıştır.

A-B-A-B modelinde deneysel kontrol bağımsız değişkenin sunulduğu uygulama evrelerinde (B₁ ve B₂) verilerin istendik yönde değişim göstermesi ve bağımsız değişkenin uygulanmadığı başlama düzeyi evrelerinde (A₁ ve A₂) ise bağımlı değişken düzeyinde gerileme olması ile kurulur (Tekin-İftar, 2018). Bu araştırmada deneysel kontrol, birinci uygulama evresinde YYİB uygulamasının kullanılması ile OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışların azalmasında ve çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasına yönelik istendik yönde bir değişimin olması, YYİB uygulamasının geriye çekilmesi ile ikinci başlama düzeyi evresindeki verilerin birinci başlama düzeyi evresindeki verilere benzemesi ve ikinci kez YYİB uygulamasının kullanılması ile OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışların azalmasında ve çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasına yönelik *yeniden* istendik yönde değişikliğin elde edilmesi ile kurulmuştur.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini artırmak için birtakım düzenlemeler yapılmıştır. A-B-A-B modelinde *iç geçerlik* A-B sürecinin her yinelenmesinde güçlenir. Ayrıca birinci başlama düzeyi evresinden ikinci başlama düzeyi evresine geçildiğinde uygulamanın etkisinin hızlı bir şekilde görülmesi ve uygulamanın geri çekilmesiyle ikinci başlama düzeyi evresindeki verilerin hızlı bir biçimde değişerek birinci başlama düzeyi evresindeki verilere benzemesiyle kurulur. Bu çalışmada iç geçerliği güçlendirmek için bağımsız değişken iki kere geriye çekilmiş diğer bir ifade ile A-B süreci iki kere uygulanmıştır. Araştırmada *dış etmenleri* kontrol edebilmek amacıyla araştırmaya başlanmadan önce katılımcı çocukların aileleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş kendilerine araştırma sürecine ilişkin detaylı bilgilendirme yapılmış, kendilerinden çocuklarının işlevi kaçma olan problem davranışlarına yönelik herhangi bir uygulama yapmamaları istenmiştir. Anneler evlerine kurulacak kamera ve tripod gibi araç-gereçler konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmada *taşıyıcı etkiyi* kontrol altına almak için öğretim oturumları arasında en az 45 dakika beklenmiştir. Araştırmada *olgunlaşma* etkisini kontrol altına almak için araştırma süreci olabildiğince kısa sürede tamamlanmıştır. Araştırmada *sınama ve ölçme tehditleriyle* başa çıkmak için araştırmanın tüm evreleri yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulanmaya çalışılmış ve her uygulama evresinin en az %30'undan gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanabilmesi için uygulamaya başlamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. A-B-A-B modelinde dış geçerlik bir katılımcı için yapılan yinelenmenin katılımcılar arasında tekrar yinelenmesiyle sağlanmaktadır bu amaçla çalışmada üç katılımcı ile çalışılmıştır.

2.9. Genel Süreç

Araştırma süreci OSB olan çocukların evlerinde, ailelerin araştırma için hazırladıkları ortamlarda yürütülmüştür. Araştırma süreci araştırmaya hazırlık süreçlerinden (Etik Kurul İzni'ni alma, ailelerle iletişime geçme, İDD süreci vb.) ve deneysel süreçten (A₁-B₁-A₂-B₂) oluşmaktadır (Bkz. Şekil 2.10.). Araştırmacı haftanın üç günü katılımcıların evlerine gitmiş, her öğretim oturumu arasında en az 45 dakika bekleyerek aynı gün içinde üç öğretim oturumu düzenlemiştir. Araştırmanın deneysel kontrolünü aksatmamak adına OSB olan çocukların evlerine mümkün olduğunca her hafta aynı gün ve saatte gidilmiş, uygulama esnasında araştırmacıdan kaynaklı olası

problem davranışları tetikleyebilecek kıyafet, parfüm, makyaj, aksesuar vb. değişkenler kontrol altına alınmıştır.

2.10. Pilot Uygulama

Araştırmanın deneysel sürecine başlamadan önce düşük düzeyde yerine getirdiği bir görevden dolayı işlevi kaçma olan problem davranışa sahip OSB olan, 42 aylık bir erkek çocuk ile araştırmanın tasarlandığı üniversitenin uygulama biriminde pilot uygulama oturumları gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama oturum videoları tez izleme komitesi tarafından izlenmiş ve bir oturumda çocuğun düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin sayısının artırılmasına karar verilmiştir. COVID-19 pandemisi nedeniyle araştırmanın klinik ortamlarda değil OSB olan çocukların evlerinde yürütülmesine karar verilmiş ancak ev ortamında pilot uygulama yapılmamıştır.

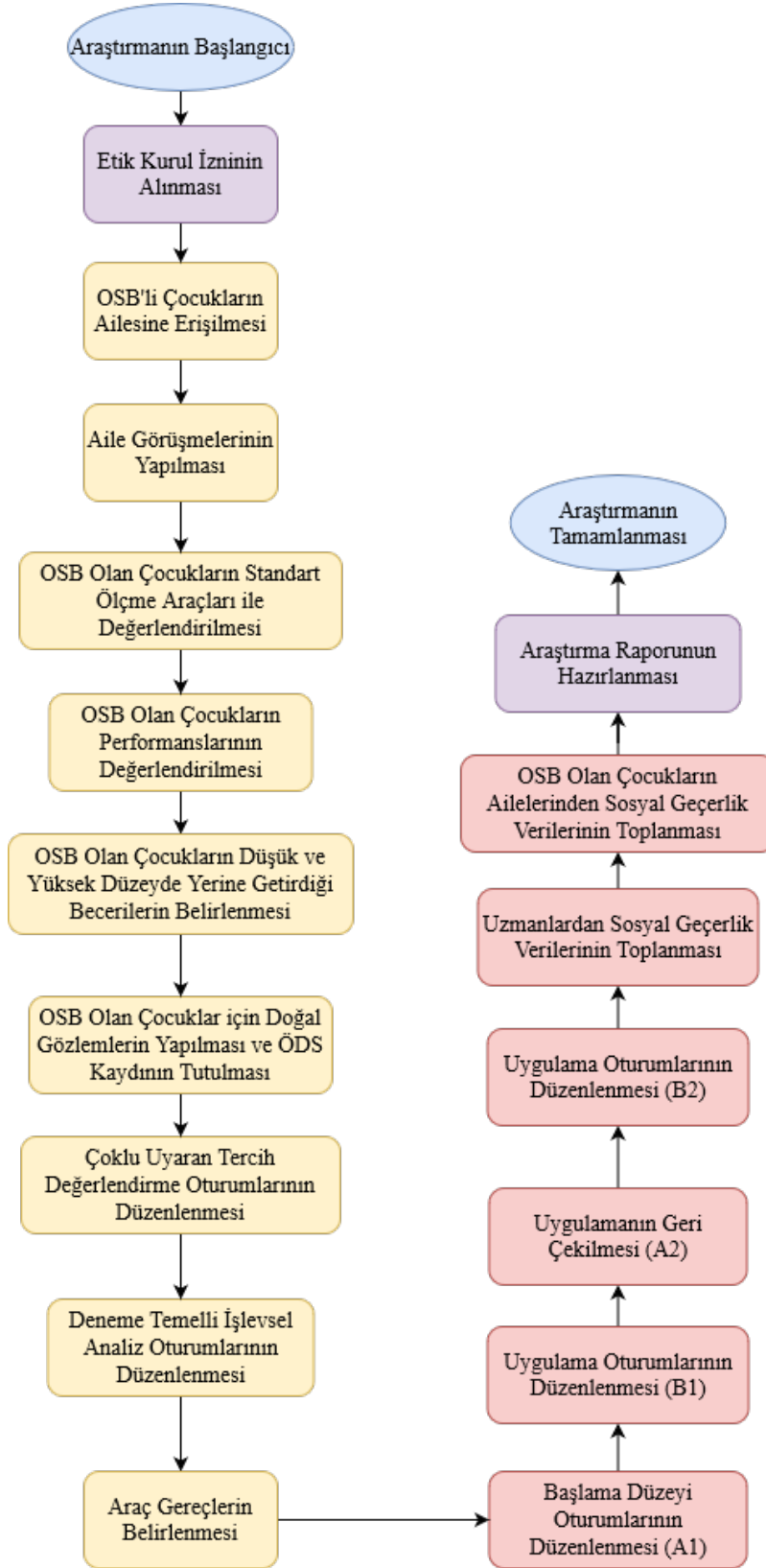
2.11. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi evreleri (A₁ ve A₂ evresi) ve uygulama evreleri (B₁ ve B₂ evresi) ve izleme evrelerinden oluşmaktadır.

2.11.1. A₁ evresi

Araştırmanın birinci başlama düzeyi oturumları OSB olan çocukların araştırma öncesinde var olan performanslarını ve problem davranış düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu evrede her katılımcı için kararlı veri elde edilinceye kadar başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Oturumlarda katılımcıların doğru tepkileri belirlenen etkili pekiştireç ile pekiştirilmesi, yanlış tepkilerin görmezden gelinmesi şeklinde planlanmıştır. OSB olan çocukların yalnızca düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilere ilişkin veriler uygulama esnasında 'Hedef Davranış Veri Toplama Formu (EK-7) ile, problem davranış düzeylerine ilişkin veriler ise oturum videolarının daha sonra izlenmesi yoluyla Problem Davranış Veri Toplama Formu (EK-6) ile toplanmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı OSB olan çocuk ile karşılıklı oturmuş ve çocuğun dil düzeyine göre "Şimdi seninle bir çalışma yapacağız, hazır mısın? Benimle çalışmaya hazır mısın? Çalışmaya başlayalım mı?, Hazır mısın? vb." gibi yönergeler kullanılarak dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur.



Şekil 2.10. Araştırmada genel süreç

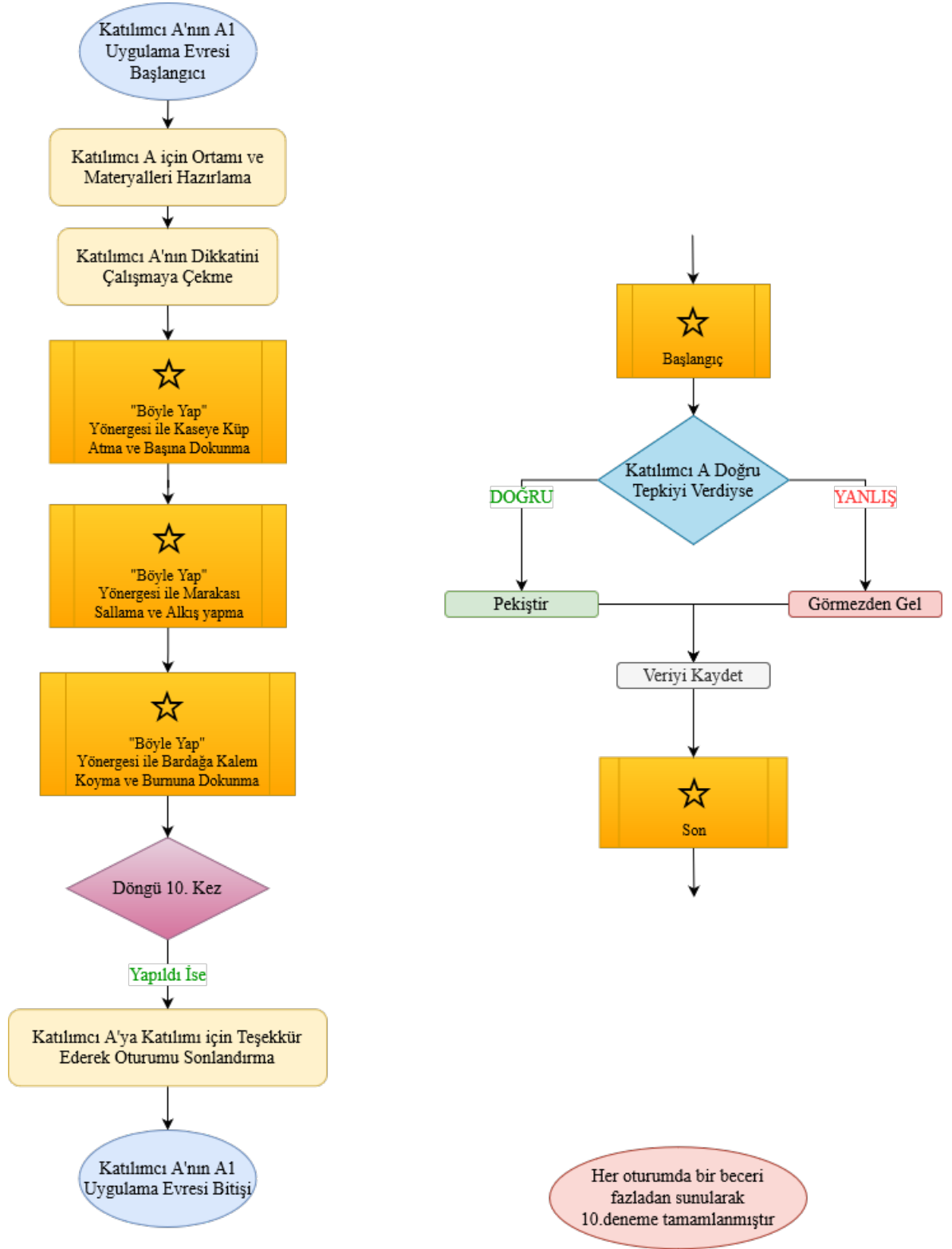
Daha sonra araştırmacı belirlenen bağımlı değişken ile ilgili yönergeyi (Böyle yap veya Alkış yap vb.) katılımcıya sunmuştur. OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilere ilişkin verilen yönergelere verdiği tepkileri veri toplama formuna kaydedilmiştir. Bu evrede OSB olan katılımcıların doğru tepkilerinin pekiştirilmesi planlanmış ancak hiçbir katılımcı başlama düzeyi oturumlarında doğru tepki vermemiştir. OSB olan katılımcıların yanlış tepkileri ya da tepkisiz kalma durumları görmezden gelinmiş veri toplama formuna yanlış tepki olarak kaydedilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında 10 deneme tamamlandıktan sonra çocuğa çalışmaya katılımı için teşekkür edilmiş ve belirlenen etkili pekiştirenle pekiştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında katılımcılara yalnızca düşük düzeyde yerine getirdiği becerilere ilişkin yönerge sunulmuş, bu evrede ortaya çıkan problem davranışlar görmezden gelinmiş diğer bir ifade ile problem davranışlara müdahale edilmemiştir.

Katılımcı A, Katılımcı B ve Katılımcı C'nin hedef davranışları farklı olduğu için başlama düzeyi oturumları genel çerçevede benzerlik gösterse de yönergeleri farklıdır. Her çocuğa ilişkin düzenlenen başlama düzeyi oturumları Şekil 2.11, Şekil 2.12. ve Şekil 2.13.' de verilmiştir.

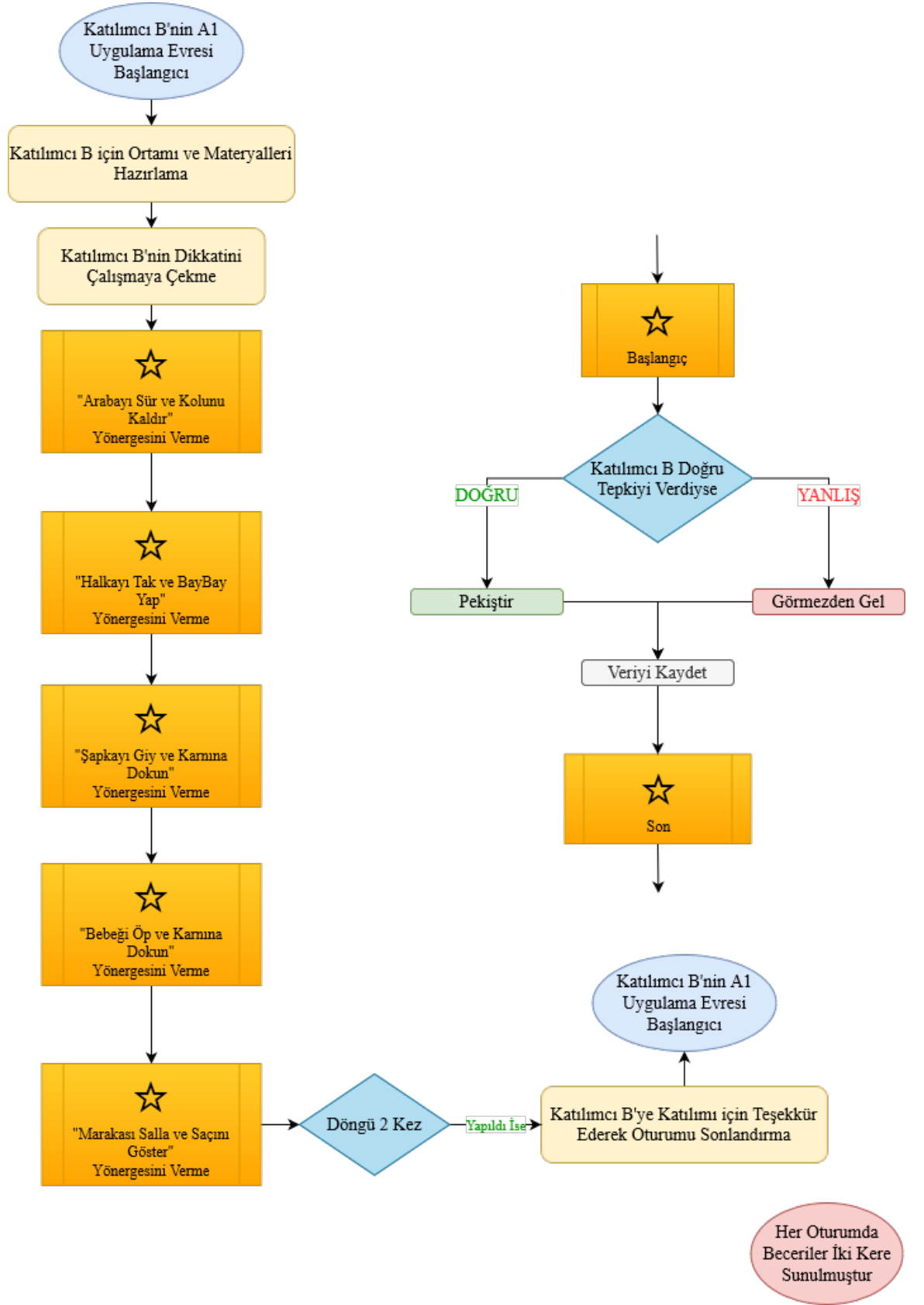
2.11.2. B₁ evresi

Araştırmada birinci başlama düzeyi evresinin ardından, birinci uygulama evresi düzenlenmiştir. Bu evrede YYİB uygulaması ilk kez uygulanmıştır. Bu evrede YYİB uygulamasının başlamasıyla bağımlı değişkenlerde meydana gelen değişiklikler Hedef Davranış Veri Toplama Formuyla (EK-7), problem davranış düzeylerine ilişkin veriler de oturum videoları izlenerek Problem Davranış Veri Toplama Formuyla (EK-6) toplanmıştır.

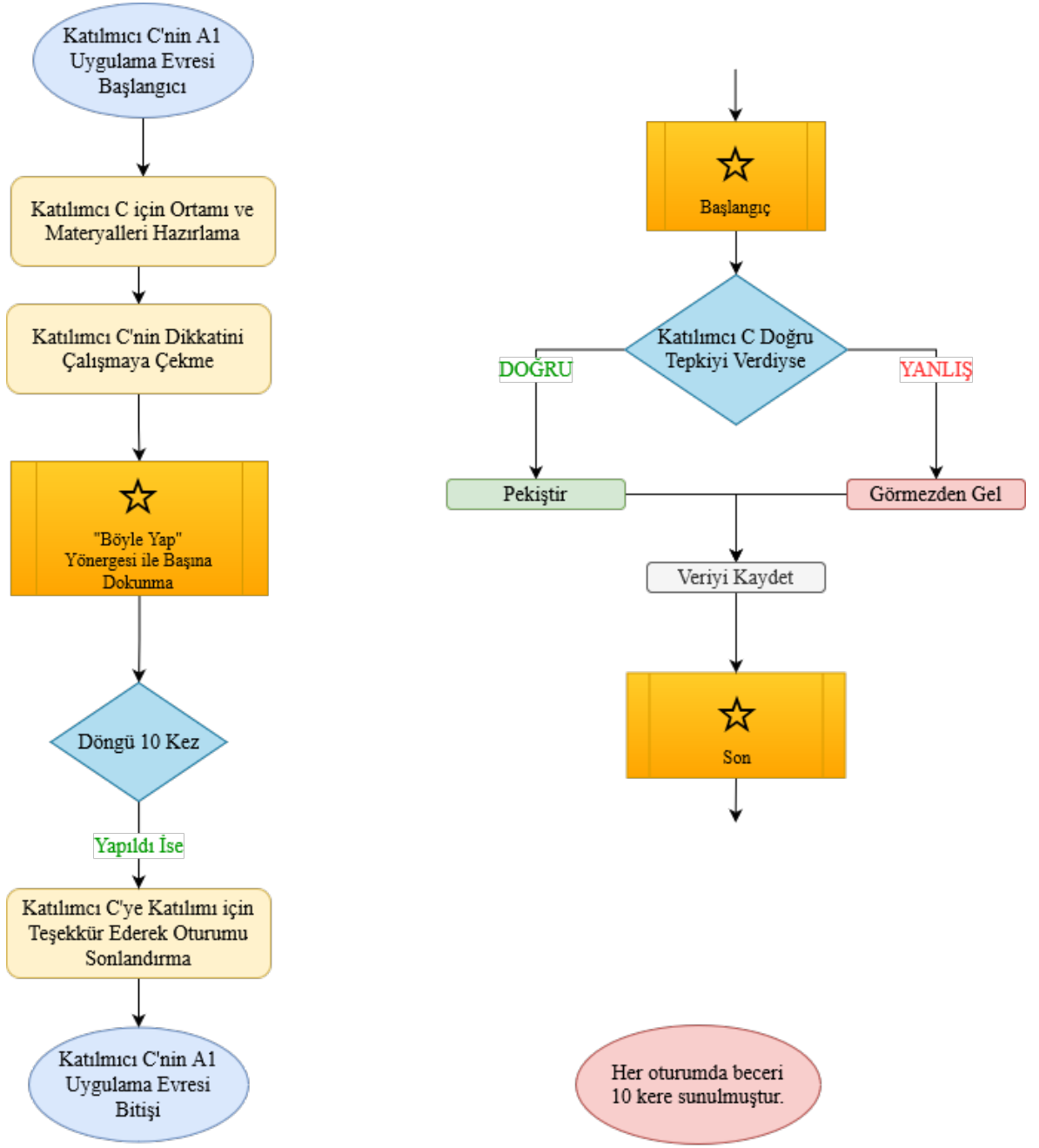
Birinci uygulama evresinde, araştırmacı OSB olan çocuk ile karşılıklı oturmuş ve çocuğun dil düzeyine göre “Şimdi seninle bir çalışma yapacağız, hazır mısın?, Benimle çalışmaya hazır mısın?, Çalışmaya başlayalım mı?, Hazır mısın? vb.” gibi yönergeler kullanarak dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur. Araştırmacı dikkat sağlayıcı ipucunu sunduktan sonra katılımcının değerlendirme süreçlerinde belirlenen yüksek düzeyde yerine getirebildiği üç beceriyi arka arkaya sunmuş ve katılımcı her bir beceriyi gerçekleştirdikten sonra etkili pekiştirenle pekiştirilmiştir.



Şekil 2.11. Katılımcı A'nın A1 evresi uygulama basamakları



Şekil 2.12. Katılımcı B'nin A1 evresi uygulama basamakları



Şekil 2.13. Katılımcı C'nin A1 evresi uygulama basamakları

OSB olan çocuğun yüksek düzeyde yapabildiği bu beceriyi gerçekleştirmemesi durumunda araştırmacı yeniden yönergeyi tekrar sunmuş ve beceriyi gerçekleştirdiğinde etkili pekiştirmeyle pekiştirmiştir. Araştırmacı üç deneme arka arkaya sunduğu YYİB uygulaması denemesi sonrasında çocuğun düşük düzeyde yerine getirdiği becerilere ilişkin yönerge sunmuştur (Böyle yap veya Alkış yap vb.) ve katılımcının tepkilerini Hedef Davranış Veri Toplama Formu'na (EK-7) kaydetmiştir. Uygulama oturumlarında çocuğa 30 deneme yüksek düzeyde yerine getirebildiği beceriye ilişkin, 10 deneme de

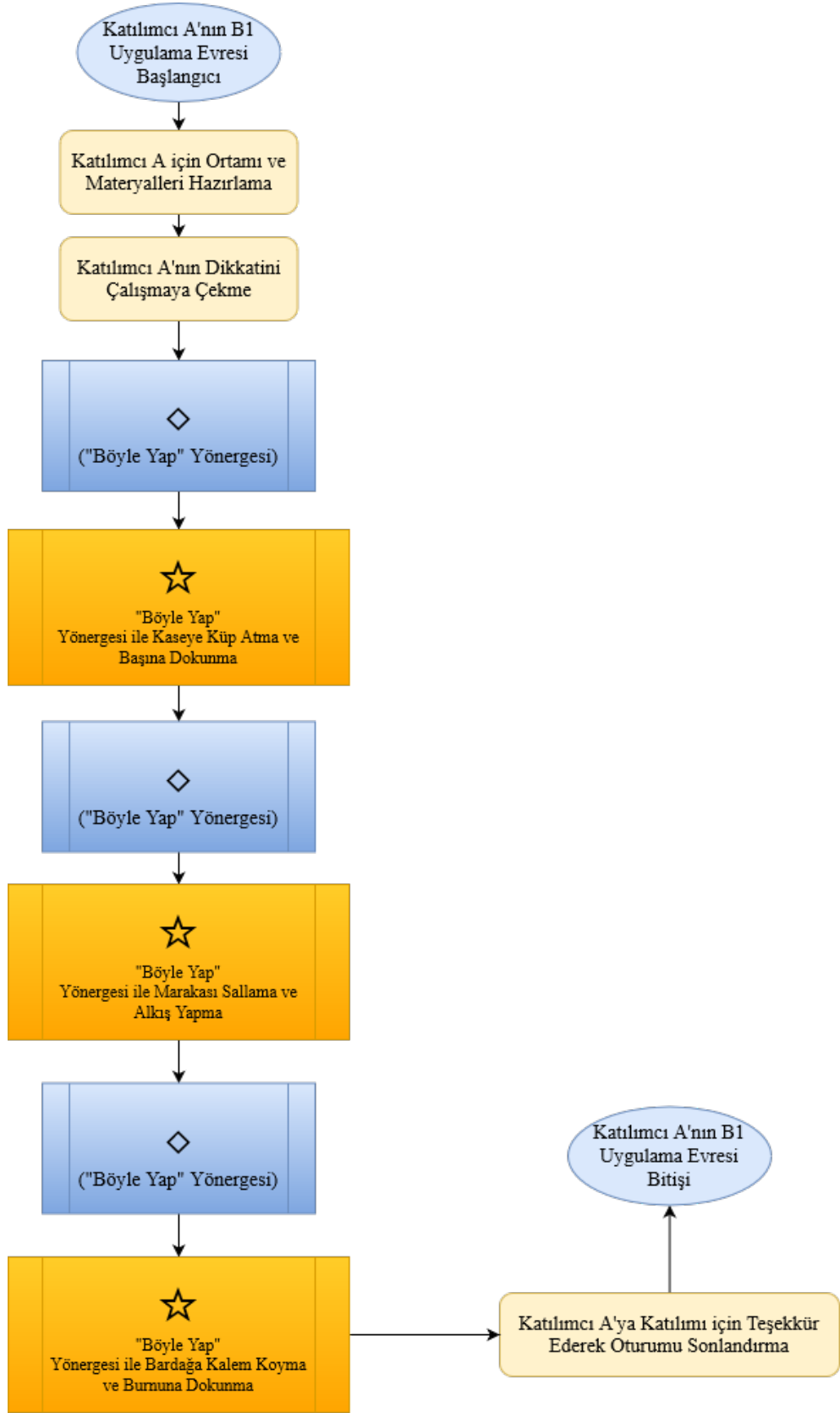
düşük düzeyde yerine getirdiği beceriye ilişkin beceri (3'e 1 şeklinde set olarak) yönergesi sunulmuştur. Araştırmada çocuğun düşük düzeyde yerine getirdiği becerileri için yalnızca denemenin sunulduğu zaman veri toplanırken, kaçma işlevli problem davranışına ilişkin tüm oturum boyunca veri toplanmıştır. Her katılımcıya ilişkin B₂ evresi oturumları Şekil 2.14., Şekil 2.15. ve Şekil 2.16.'te verilmiştir. Birinci uygulama evresinde hedef davranış üç oturum kararlı bir şekilde %90 ve üzeri sergilendiğinde sonlandırılmıştır.

2.11.3. A₂ evresi

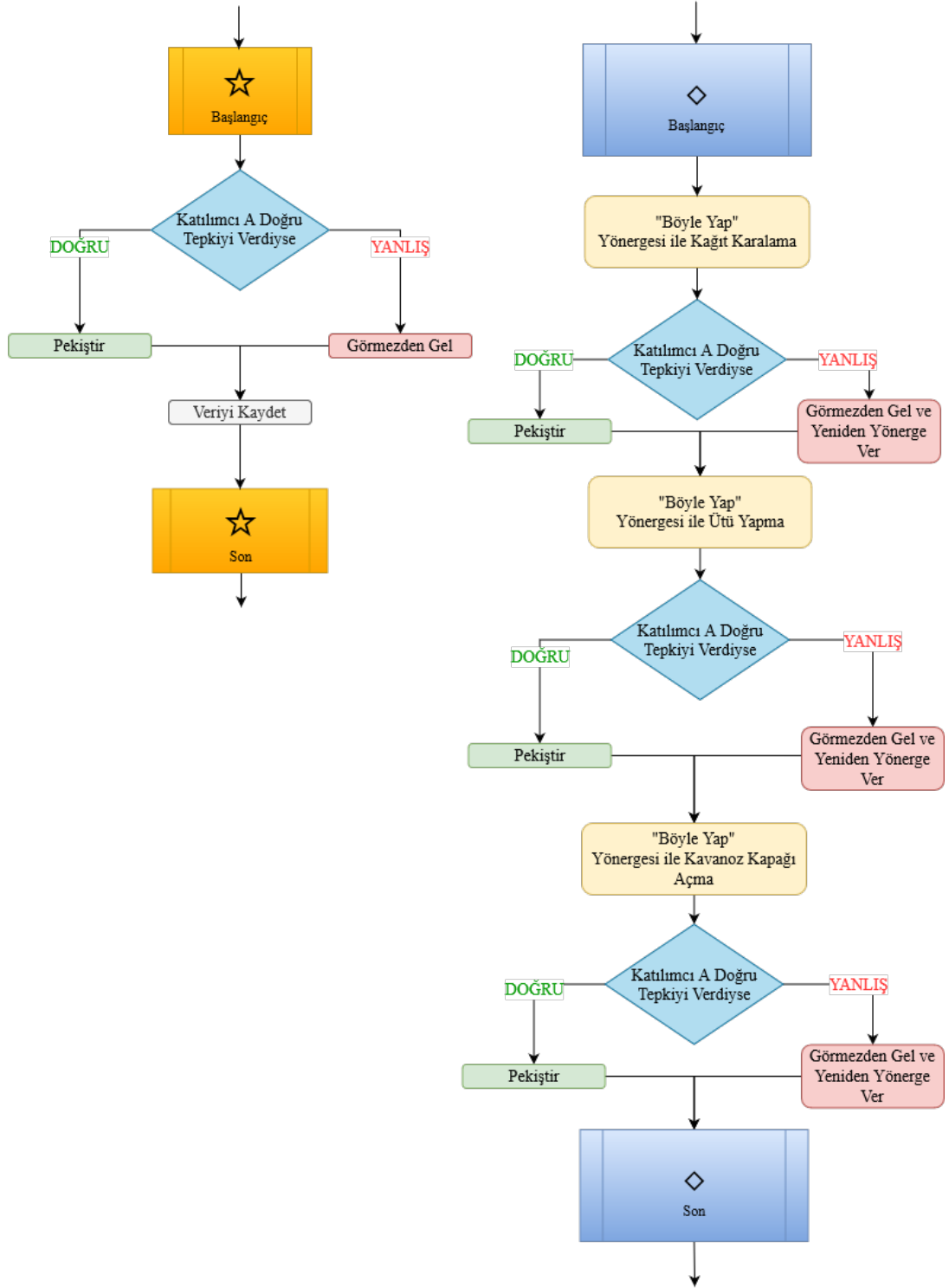
Araştırmada birinci uygulama evresinden sonra ikinci başlama düzeyi evresi gerçekleştirilmiş ve ikinci başlama düzeyi evresi birinci başlama düzeyi evresine (A₁ evresi) benzer şekilde yürütülmüştür (Bkz., Şekil 2.10., 2.11 ve 2.12.). Bu evrede bağımsız değişken geriye çekilmiş ve iki bağımlı değişken için veri toplanmıştır. Bağımlı değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin birinci uygulama evresindeki verilerden farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

2.11.4. B₂ evresi

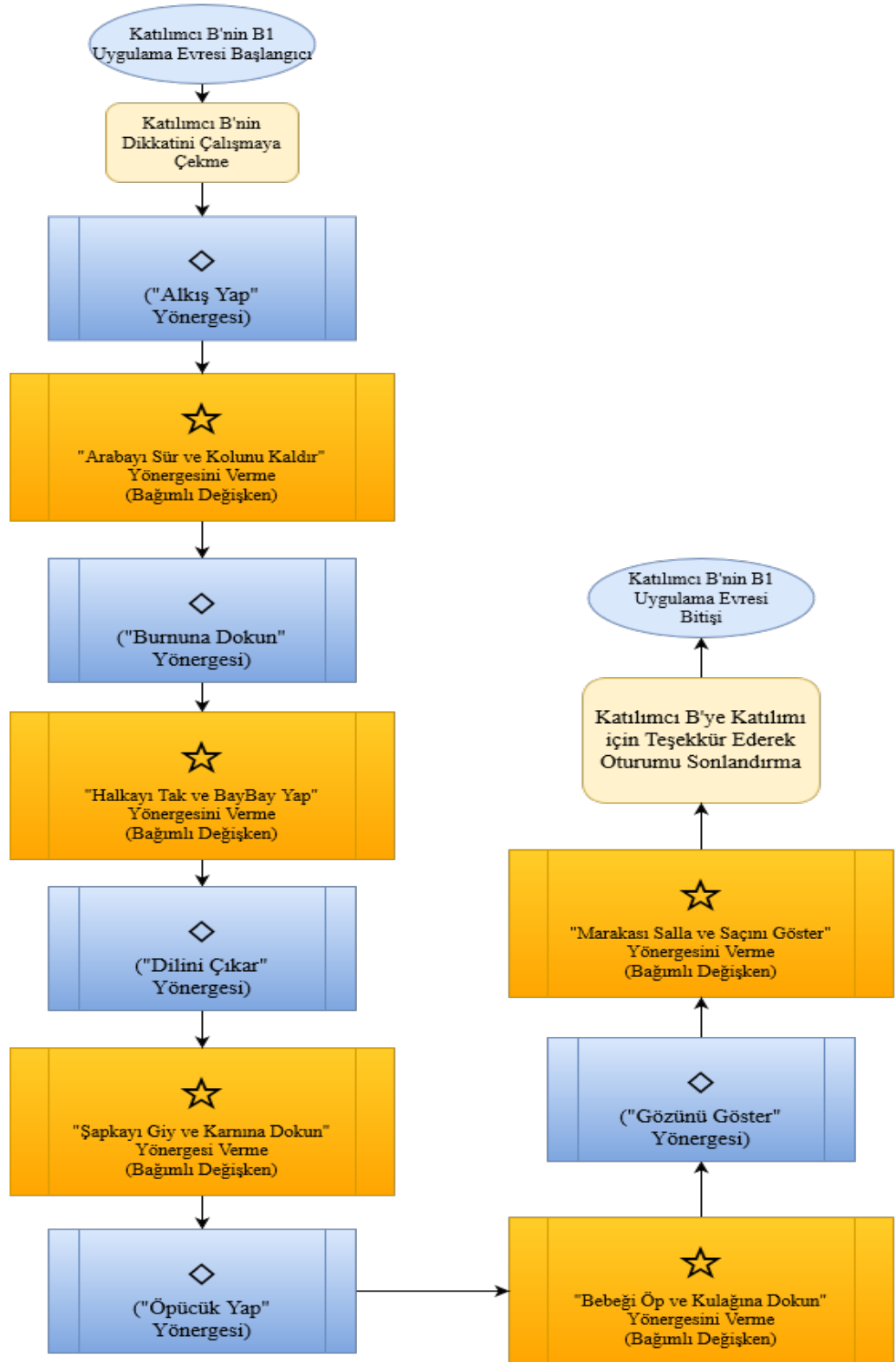
İkinci başlama düzeyi evresinden sonra ikinci uygulama evresi gerçekleştirilmiş ve ikinci uygulama evresinde birinci uygulama evresine (B₁ evresi) benzer süreç izlenmiştir (Bkz., Şekil 2.14., 2.15. ve 2.16.). Bu evrede YYİB uygulaması ikinci kez uygulanmış ve çocuğun kaçma işlevli problem davranışlarına ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilere ilişkin veri toplanmıştır. Bağımlı değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin, ikinci başlama düzeyi evresindeki verilerden farklılaşıp farklılaşmadığı ve birinci uygulama evresindeki verilere benzeyip benzemediği karşılaştırılarak bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki ortaya konmuştur.



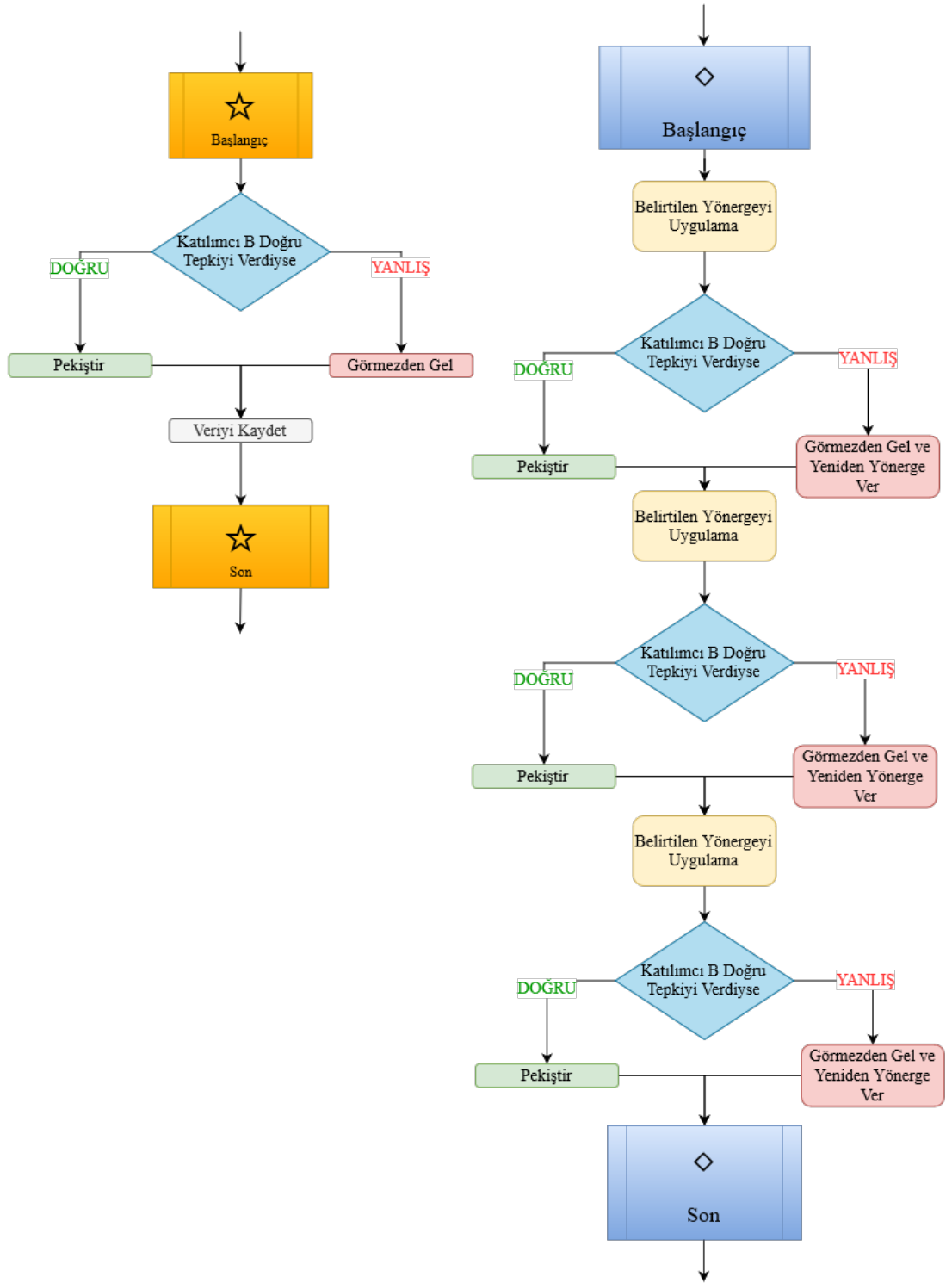
Şekil 2.14. Katılımcı A'nın B1 evresi uygulama basamakları



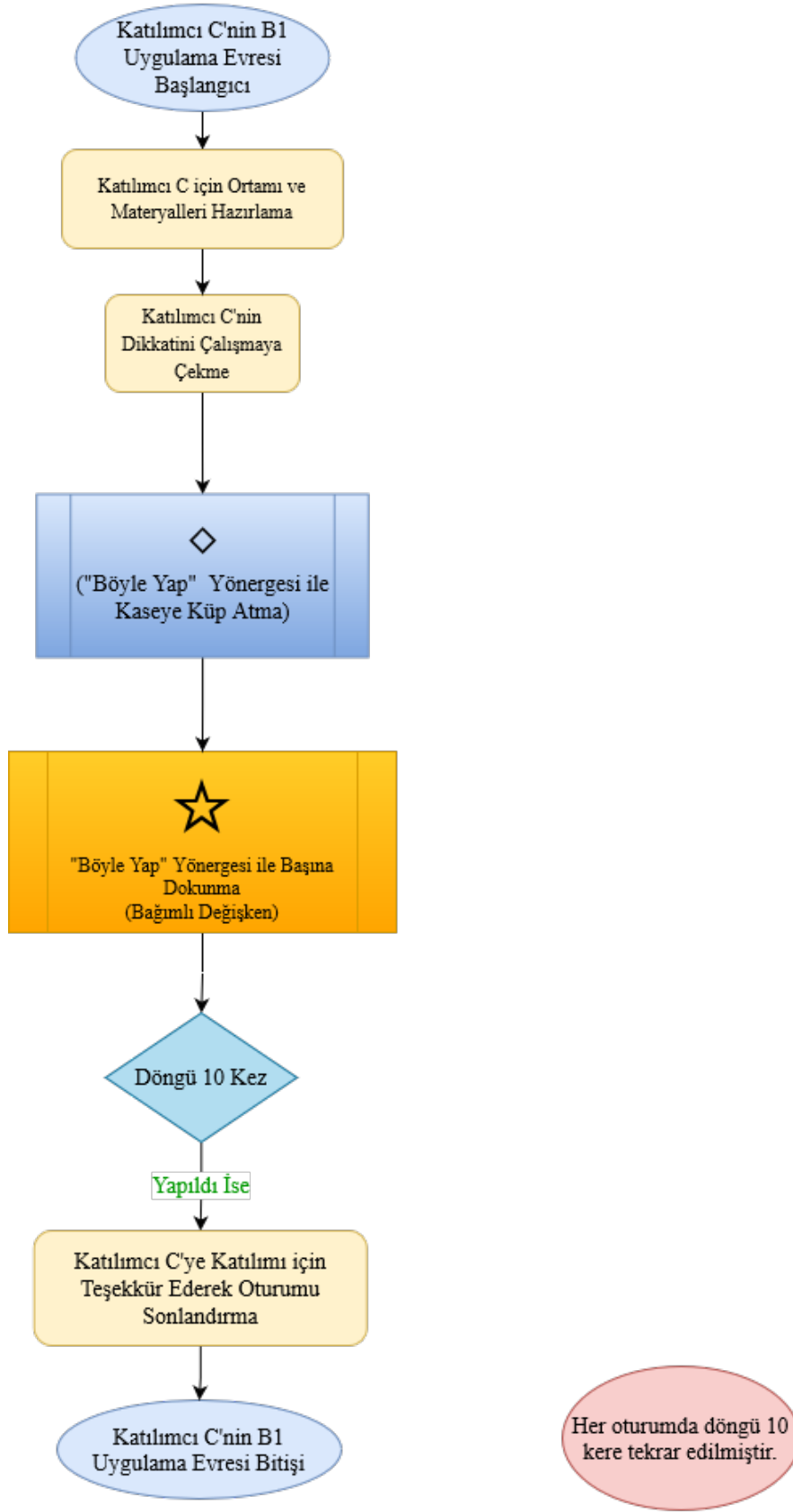
Şekil 2.14. (Devam) Katılımcı A'nın B₁ evresi uygulama basamakları



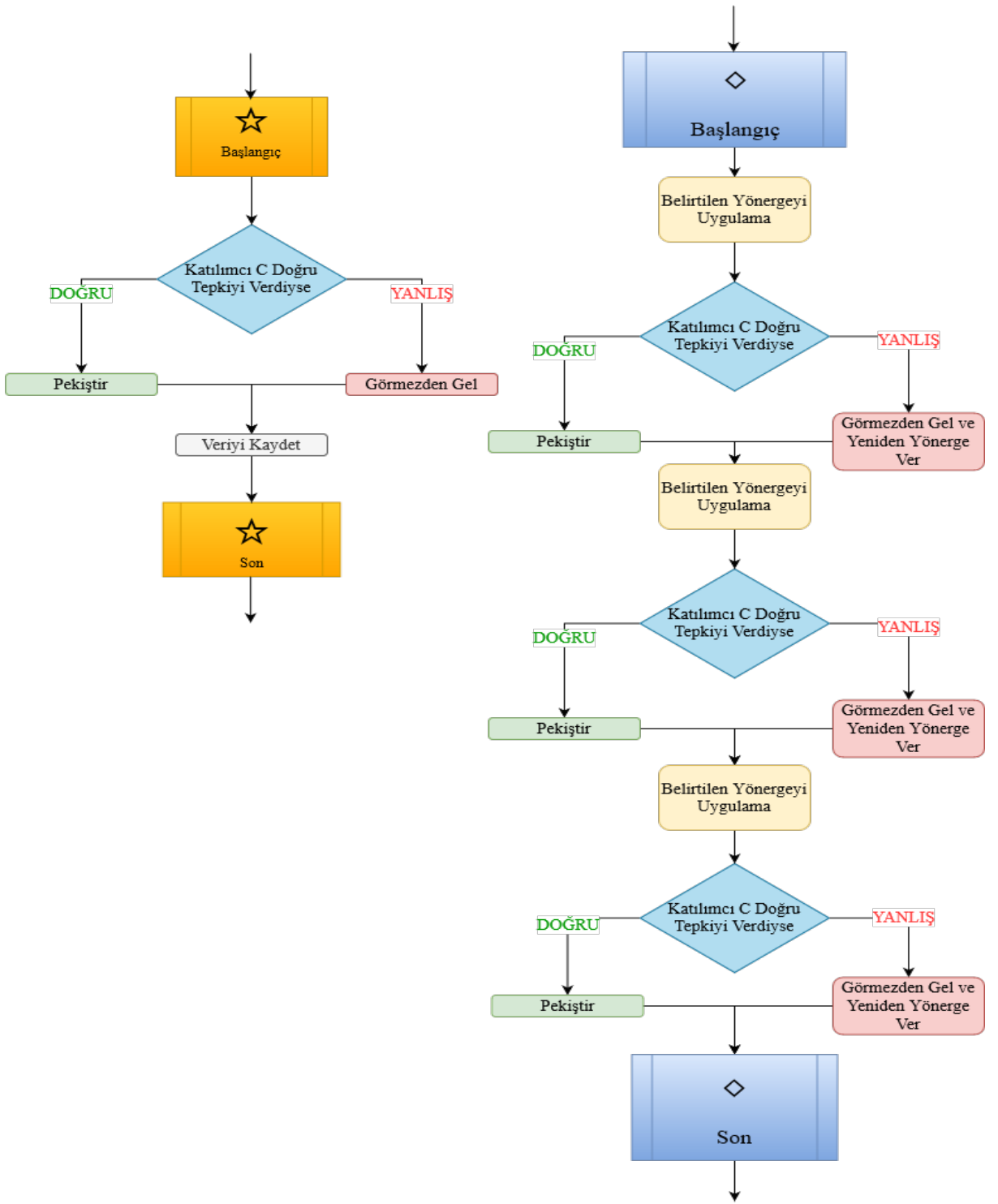
Şekil 2.15. Katılımcı B'nin B₁ evresi uygulama basamakları



Şekil 2.15. (Devam) Katılımcı B'nin B₁ evresi uygulama basamakları



Şekil 2.16. Katılımcı C'nin B₁ evresi uygulama basamakları



Şekil 2.16. (Devam) Katılımcı C'nin B1 evresi uygulama basamakları

2.12. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlilik olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Araştırmada sosyal geçerlik verileri araştırmacı tarafından; etkililik ve güvenilirlik verileri araştırmacı ve gözlemci tarafından toplanmıştır.

2.12.1. Etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada OSB olan çocukların her birinin yerine getirmekte zorlandığı ve kaçma işlevli problem davranış sergilediği becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının iki farklı bağımlı değişken üzerindeki etkililiğine ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmanın birinci etkililik verisi OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler için sergilemiş oldukları kaçma işlevli problem davranışlara yönelik toplanmıştır. Bu bağımlı değişkene ilişkin veriler bir oturumunun tamamından parçalı zaman aralığı kaydı tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada 5 dakikalık zaman dilimi 10'ar saniyelik aralıklarla işaretlenmiş, ilgili öğretim oturumunda her 10 sn içerisinde OSB olan çocuğun problem davranış sergileyip sergilemediği incelenmiş ve ilgili aralığın herhangi bir bölümünde çocuk herhangi bir problem davranışı çok kısa süreli de olsa sergilediğinde forma "+", sergilemediğinde "- "işaretlenerek veriler Problem Davranış Veri Toplama Formu' na (EK-6) kaydedilmiştir. Araştırmanın bu bağımlı değişkenine ilişkin etkililik verileri ([Problem Davranışın Sergilendiği Zaman Aralığı/Toplam Zaman Aralığı] X 100 formülü ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci etkililik verisi YYİB uygulamasının çocuğun düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerinin yüksek düzeyde yerine getirme düzeyine ilişkin toplanmıştır. Bağımsız değişkenin çocuk katılımcıların davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere OSB olan çocukların hedef davranışlarına ilişkin oluşturulmuş Hedef Davranış Veri Toplama Formu (EK- 7) ile doğru davranış düzeyi belirlenmiştir. Araştırmanın bu etkililik verisini hesaplamak için çocuğun yerine getirdiği doğru davranış sayısının yüzdesi alınmıştır.

2.12.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırma kapsamında her oturumun %30'undan DDİA oturumlarına ilişkin, araştırmanın bağımsız değişkenine (uygulama güvenirliliği) ve bağımlı değişkenine ilişkin

(gözlemciler arası güvenilirlik) güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın bu verilerini toplayan gözlemci araştırmalarda güvenilirlik verisi toplama deneyimine sahiptir.

2.12.2.1. DDİA oturumlarına yönelik güvenilirlik analizinin toplanması

Araştırmada doğal bir öğretim rutininin içerisinde gerçekleştirilen DDİA oturumlarında her koşulun test ve kontrol oturumlarının %30'undan güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmacı hangi oturumlardan güvenilirlik verilerinin toplanacağını yansız atama yoluyla belirlemiştir. Araştırmanın güvenilirlik verileri toplanmadan önce güvenilirlik verisini toplayacak uzman Gözlemci Bilgilendirme Formu (EK-3) kullanılarak DDİA hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmada bağımsız gözlemci ve araştırmacı video kamera kayıtlarından yansız atama yoluyla seçilen oturumları izlemiş ve Gözlemci Bilgilendirme Formu'nda (EK-3) yer alan DDİA ile ilgili yere kaydetmiştir. Gözlemci DDİA oturumlarının test ve kontrol oturumları hakkında bilgi sahibi olduğu videoları tek başına değerlendirmiştir.

2.12.2.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmanın bağımsız değişkenine ilişkin güvenilirlik verisi uygulama sürecinin her evresinde düzenlenen oturumların %30'undan toplanmıştır. Uygulama güvenilirliği verileri araştırmanın bağımsız değişkeninin araştırmacı tarafından güvenilir bir şekilde uygulanıp uygulandığının belirlenmesi amacıyla gözlemci tarafından Gözlemci Bilgilendirme Formu (EK-3) kullanılarak toplanmıştır.

Başlama düzeyi evrelerinde uygulamacının; (a) araç-gereçleri hazırlama, (b) katılımcı çocuğun dikkatini çalışmaya çekme, (c) katılımcı çocuk için belirlenen yönergeyi sunma, (d) doğru tepkiyi pekiştirme/yanlış tepkiyi görmezden gelme ve yeniden yönerge verme, (e) veriyi kaydetme ve (f) katılımcı çocuğa teşekkür ederek oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Uygulama evrelerinde uygulamacının; (a) araç-gereçleri hazırlama, (b) katılımcı çocuğun dikkatini çalışmaya çekme, (c) *katılımcı çocuğun yüksek düzeyde yerine getirebildiği beceriyi sunma, (d) **katılımcı çocuğu pekiştirme, (e) * ve ** aşamalarını üç kez tekrarlama, (f) katılımcı çocuğun düşük düzeyde yerine getirebildiği beceriyi sunma, (g) katılımcı çocuğu pekiştirme, (h) veriyi kaydetme ve (i) katılımcı çocuğa teşekkür ederek oturumu sonlandırma davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır.

2.12.2.3. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırmanın bağımlı değişkenlerine yönelik güvenilirlik verileri yoklama, uygulama ve izleme oturumlarını oluşturan video kayıtlarının %30'undan toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, etkililik verilerinin elde edilmesinde de kullanılan Hedef Davranış Veri Toplama Formu (EK-7) ve Problem Davranış Veri Toplama Formu (EK-6) kullanılarak, etkililik verilerinin toplandığı sürecin aynısı takip edilerek toplanmıştır.

2.13. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın amaçlarına, önemine, OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiğine ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların önemine ilişkin sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan çocukların annelerinden ve BDU hakkında bilgi ve deneyim sahibi, halihazırda OSB olan çocuklarla eğitim, değerlendirme, yönlendirme gibi hizmetleri farklı düzeylerde ve şekillerde aktif olarak yürüten, yüksek lisans veya doktora eğitimleri sırasında tek-denekli araştırmalar ile ilgili dersler alan ve tek-denekli araştırma modelleri hakkında bilgi sahibi olan özel eğitim alan uzmanlarından sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından OSB olan çocukların anneleri ve özel eğitim alan uzmanları için sosyal geçerlik soru formları oluşturulmuştur. Geliştirilen sosyal geçerlik sorularının uygunluğunun değerlendirilmesi için özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar soruların anlaşılabilirliği, formda yer alan sorulardaki dilbilgisi hataları, hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygunluğu vb. konularda görüş bildirmişlerdir. Uzmanlardan gelen görüş ve önerilerden yola çıkılarak sosyal geçerlik soru formları yeniden düzenlenmiş ve formlara son şekli verilmiştir. Araştırmada katılımcı çocukların anneleri için hazırlanan sosyal geçerlik soru formu 10 sorudan oluşmakta ve bu soruların iki tanesi evet/hayır şeklinde cevaplanıp, cevapların nedenlerinin açıklamasına yöneliktir. Annelere yönelik hazırlanan sosyal geçerlik sorularının diğer sekiz tanesi ailelerin uygulamaya yönelik görüşlerini almaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (EK-4a). Özel eğitim alan uzmanları için hazırlanan sosyal geçerlik soru formu dokuz sorudan oluşmakta ve bu soruların iki tanesi evet/hayır şeklinde cevaplanıp, cevapların

nedenlerinin açıklamasına yöneliktir. Alan uzmanlarına yönelik hazırlanan sosyal geçerlik sorularının diğer yedi tanesi uzmanların uygulamaya yönelik görüşlerini almaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır (EK-4b).

Araştırma tamamlandıktan sonra sosyal geçerlik verilerini toplamak üzere araştırmacı OSB olan çocukların annelerine sosyal geçerlik soru formlarını elektronik posta yoluyla göndermiş, sonrasında çevrimiçi görüşme platformu olan Zoom uygulaması üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. ABAB modelinde bağımsız değişken iki kere geriye çekildiği için her evrenin annelere izletilmesinin karmaşa yaratacağı düşünülmüş ve OSB olan çocukların annelerine yalnızca çocuklarının (a) kaçma işlevli problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilere yönelik, (b) YYİB uygulamasına yönelik ve (c) uygulama tamamlandıktan sonra çocuklarının kaçma işlevli problem davranışlarına ve daha önce düşük düzeyde sergilediği becerilere yönelik videolar izletilmiştir. Toplantı sonrasında annelerden toplantıda edindikleri bilgilerden yola çıkarak sosyal geçerlik soru formunu doldurmaları ve araştırmacıya elektronik posta yoluyla göndermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan üç çocuğun annesi bu formları araştırmacıya yollamışlardır.

Sosyal geçerlik verilerinin toplandığı diğer grup olan uzmanlara araştırmacı telefon ile ulaşmış, araştırma hakkında kısaca bilgi vermiş ve araştırmaya katkı sağlamalarını talep etmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerine katkıda bulunmaya gönüllü olan uzmanlara elektronik posta üzerinden sosyal geçerlik formu gönderilmiştir. Uzmanlarla uygun olan gün ve saatlerde randevular oluşturularak çevrimiçi görüşme platformu olan Zoom uygulaması üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler esnasında araştırmacı araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni hakkında bilgilendirme yapmış ve uzmanlara bir katılımcının gözlem, DDİA, A₁, B₁ video klip şeklinde oluşturulmuş 8 dakikalık bir videosunu izletmiştir. Bu videoda uzmanların OSB olan çocuk hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları için çocuğun gözlem videosu, problem davranışların kaçma işlevinin belirlendiği DDİA oturumlarına ilişkin bir test ve kontrol oturumu örneği ve uygulamanın A₁-B₁-A₂-B₂ evrelerine yer verilmiştir. Uzmanlara izletilen video klip devamında uzmanlardan uygulama sürecine ilişkin gelen sorular yanıtlanmış, talep eden uzmanlara uygulamanın grafikleri de gösterilmiştir. Çevrimiçi platformlarda yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra Sosyal Geçerlik Formu'nu (EK-4b) dolduran uzmanlar bu formları elektronik posta üzerinden tekrar araştırmacıya göndermişlerdir.

2.14. Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik, güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür verinin analizi yapılmıştır. İzleyen başlıklarda bu analizlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.14.1. Etkililik verilerinin analizi

Araştırma verilerinin etkililiği çizgi grafiği üzerinde görsel analiz tekniği ve etki büyüklüğü hesaplamalarıyla belirlenmiştir. Araştırmada her bir çocuğa ve bağımlı değişkene ait veriler çizgi grafiklerine aktarılmıştır. Bu grafikler üzerinde etki büyüklüğünü hesaplamak için Tau-*U* (Başlama Düzeyi Eğilimi Kontrolü) analiz tekniği kullanılmıştır.

Tau-*U*, başlama düzeyi evresi ile uygulama evrelerindeki tüm veri noktalarının karşılaştırıldığı bir etki büyüklüğü hesaplama yöntemidir (Parker, Vannest ve Davis, 2011; Rakap, Yücesoy-Özkan ve Kalkan, 2020). Tau-*U* hem artırılması hem de azaltılması hedeflenen davranışların diğer bir deyişle uygulamalardaki istendik yönde hedeflenen eğilimin gerçekleşme düzeyinin hesaplanmasında etkili olan bir hesaplama yöntemidir (Parker ve Vannest, 2012). Tau-*U* hesaplamalarından elde edilen sonuçlara göre; 0.80 ve üzeri değerlerde müdahale “*çok etkili*”, 0.60-0.80 arasındaki değerlerde müdahale “*büyük düzeyde etkili*”, 0.20-0.60 arasındaki değerlerde müdahale “*orta düzeyde etkili*”, 0.20’den küçük değerlerde müdahalenin “*küçük düzeyde etkili*” olduğu belirtilmektedir (Vannest ve Ninci, 2015). Bu araştırmada Tau-*U* hesaplanırken web tabanlı hesaplama motoru kullanılmıştır (<http://www.singlecaseresearch.org/calculators/Tau-U>). Araştırmanın başlama düzeyi oturumlarındaki verilerde bir eğilim görülmediği için başlama düzeyi eğilim kontrolü için bir düzeltme yapılmadan hesaplama yapılmıştır.

2.14.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada problem davranışların işlevinin belirlenmesine yönelik, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliğine yönelik olmak üzere üç tür güvenilirlik veri analizi yapılmıştır. İzleyen başlıklarda bu analizlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.14.2.1. Problem davranışın işlevini belirlemeye yönelik güvenilirlik analizinin toplanması

Araştırmada OSB olan çocuklara yönelik düzenlenen DDİA oturumlarının her koşulunun %30'undan gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri için araştırmacı ve gözlemci tarafından doldurulan veri toplama formları karşılaştırılmış ve elde edilen veriler, “[Görüş birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100” (Alberto ve Troutman, 2013) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada DDİA oturumlarına ilişkin sonuçlar Tablo 2.13’ de verilmiştir.

2.14.2.2. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmanın her bir bağımlı değişkeni için gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analiz edilmesinde araştırmacı ve gözlemci tarafından doldurulan veri toplama formları karşılaştırılmış ve elde edilen veriler “[Görüş birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100” (Alberto ve Troutman, 2013) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada bağımlı değişkenlere ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik katsayıları Katılımcı B’nin problem davranışlarına ilişkin A₁ evresinde %98, B₁ evresinde %96 olup diğer tüm evreler ve katılımcılar için gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %100’dür.

Tablo 2.13. Denemeye dayalı işlevsel analiz oturumları gözlemciler arası güvenilirlik verileri

	Dikkat/İlgi Elde Etme Oturumları		Nesne/Etkinlik Elde Etme Oturumları		Kaçma Oturumları	
	Kontrol	Test	Kontrol	Test	Kontrol	Test
Katılımcı A	%100	%100	%100	%100	%100	%100
Katılımcı B	%92	%92	%92	%92	%100	%100
Katılımcı C	%100	%100	%100	%100	%100	%100

2.14.2.3. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmada yer alan her OSB olan çocuk için başlama düzeyi ve uygulama evrelerine ait uygulama güvenilirliği katsayıları ayrı ayrı hesaplanmış olup uygulama güvenilirliği verilerinin analiz edilmesinde araştırmacı ve gözlemci tarafından doldurulan

veri toplama formlarından elde edilen veriler, [(Gözlenen Araştırmacı Davranışı Sayısı / Planlanan Araştırmacı Davranışı Sayısı) X 100] (Erbaş, 2012) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenlere ilişkin uygulama güvenilirliği katsayıları her katılımcı ve her bir davranış için %100 bulunmuştur.

2.15. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada OSB olan çocukların anne-babalarından ve özel eğitim alan uzmanlarından toplanan sosyal geçerlik verileri betimsel olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

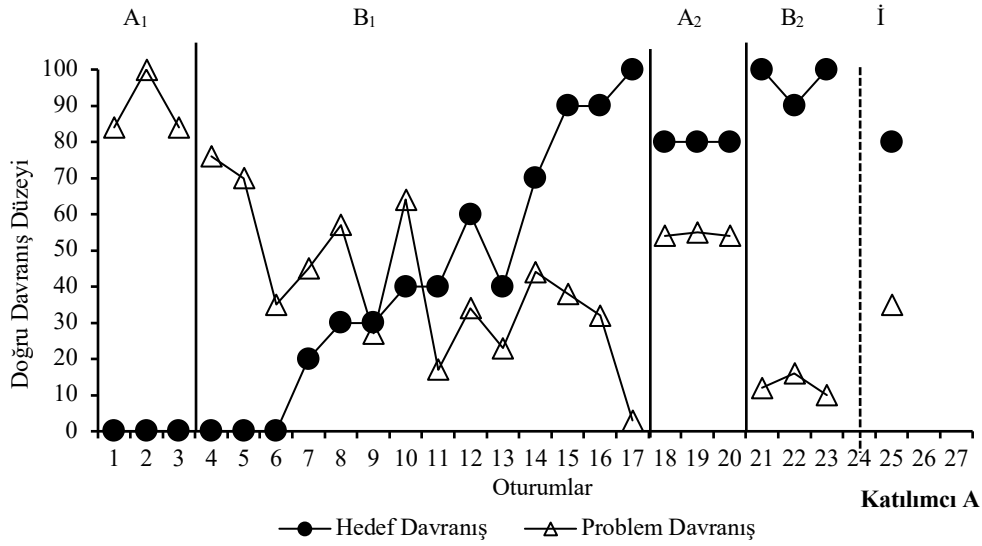
3.1. Etkililik Bulguları

Bu araştırmada YYİB uygulamasının OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılması ve çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerinin artırılması üzerindeki etkililiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. İzleyen alt başlıklarda her çocuğa ilişkin etkililik bulguları yer almaktadır.

3.1.1. Katılımcı A'ya ilişkin bulgular

Araştırmada Katılımcı A'nın uygulama oturumlarına ilişkin bulgular Şekil 3.1.'de verilmiştir. A₁ evresindeki veriler Katılımcı A'nın başlama düzeyinde hedef davranışa yönelik doğru tepki sergilememekle birlikte bu davranışı gerçekleştirmemek için ortalama %89 düzeyinde problem davranış sergilediğini ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler YYİB uygulamasının kullanılmasıyla birlikte Katılımcı A'nın 14 uygulama oturumunda hedef davranışının ölçüt düzeyinde arttığı ve problem davranış sergileme düzeyinin büyük ölçüde azaldığını göstermektedir. YYİB uygulamasının geri çekildiği A₂ evresinde Katılımcı A'nın hedef davranış sergileme düzeyinin azaldığı ve problem davranış sergileme düzeyinin arttığı görülmektedir. YYİB uygulamasının ikinci kere uygulandığı B₂ evresinde Katılımcı A'nın hedef davranış sergileme düzeyi artarken, problem davranış sergileme düzeyi azalmaktadır. A₂ evresinde hedeflenen davranışın sergilenme düzeyinin azalması ve problem davranış sergilenme düzeyinin artması ve B₂ evresinde hedeflenen davranışın sergilenme düzeyinin artması ve problem davranış sergilenme düzeyinin azalması, A₁-B₁ evresinde kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve araştırmanın bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkeni arasındaki işlevsel ilişkinin kurulmasını sağlamaktadır.

Katılımcı A, uygulamanın A₁ evresinde hedef davranış %0 düzeyinde sergilerken, problem davranış sergileme düzeyi %89'dur (Ranj: %84-100). Araştırmanın bağımsız değişkeninin ilk olarak uygulandığı B₁ evresinde Katılımcı A hedef davranış %93 (Ranj: %0-100) düzeyinde edinmiş olup bu oturumlardaki problem davranış sergileme düzeyi %24'tür (Ranj: %3-38). Bağımsız değişkenin geri çekildiği A₂ evresinde Katılımcı A'nın hedef davranış sergileme düzeyi %80, problem davranış sergileme düzeyi %54'tür (Ranj: %54-55). Araştırmanın bağımsız değişkeninin ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde



Şekil 3.1. Katılımcı A'nın uygulama oturumlarına ilişkin bulgular

Katılımcı A hedef davranışı %93 (Ranj: %90-100) düzeyinde sergilemiş olup bu evrede problem davranış sergileme düzeyi %13'tür.

Katılımcı A'nın hedef davranışına yönelik hesaplanan Tau-U sonucuna göre A₁-B₁ evresi için etki büyüklüğü değeri 0,7857, A₂-B₂ evresi için etki büyüklüğü değeri 1 ve A₁B₁ -A₂B₂ evreleri için etki büyüklüğü değeri 0,877'dir. Katılımcı A'nın problem davranışına yönelik hesaplanan Tau-U sonucuna göre A₁-B₁ evresi için etki büyüklüğü değeri -1, A₂-B₂ evresi için etki büyüklüğü değeri -1 ve A₁B₁ -A₂B₂ evreleri için etki büyüklüğü değeri -1'dir (Bkz. Tablo 3.1.). Araştırma süreci tamamlandıktan 2 hafta sonra toplanan kalıcılık verisine göre Katılımcı A hedef davranışa yönelik %80 doğru tepki sergilerken problem davranış sergileme düzeyinin %35 olduğu bulunmuştur.

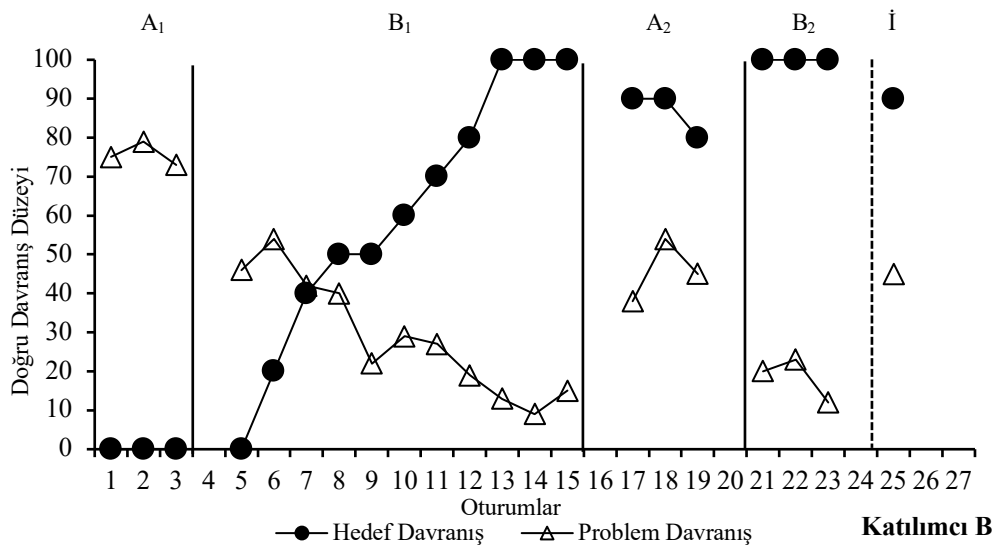
Tablo 3.1. Araştırmanın Tau-U etki büyüklüğü değerleri

Katılımcı	Davranış	Evreler		
		A ₁ -B ₁ Evresi	A ₂ -B ₂ Evresi	A ₁ B ₁ -A ₂ B ₂
Katılımcı A	Hedef Davranış	0,78	1	0,87
	Problem Davranış	-1	-1	-1
Katılımcı B	Hedef Davranış	0,90	1	0,94
	Problem Davranış	-1	-1	-1
Katılımcı C	Hedef Davranış	0,91	1	0,95
	Problem Davranış	0,94	-1	0,96

3.1.2. Katılımcı B'ye ilişkin bulgular

Araştırmada Katılımcı B'nin uygulama oturumlarına ilişkin bulgular Şekil 3.2.'de verilmiştir. A₁ evresindeki veriler Katılımcı B'nin başlama düzeyinde hedef davranışa yönelik doğru tepki sergilememekle birlikte bu davranışı gerçekleştirmemek için %76 düzeyinde problem davranış sergilediğini ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler YYİB uygulamasının kullanılmasıyla birlikte Katılımcı B'nin 11 uygulama oturumunda hedef davranışının ölçüt düzeyinde arttığı ve problem davranış sergileme düzeyinin büyük ölçüde azaldığını göstermektedir. YYİB uygulamasının geri çekildiği A₂ evresinde Katılımcı B'nin hedef davranış sergileme düzeyinin azaldığı ve problem davranış sergileme düzeyinin arttığı görülmektedir. YYİB uygulamasının ikinci kere uygulandığı B₂ evresinde Katılımcı B'nin hedef davranış sergileme düzeyi artarken, problem davranış sergileme düzeyi azalmaktadır. A₂ evresinde hedeflenen davranışın sergilenme düzeyinin azalması ve problem davranış sergilenme düzeyinin artması ve B₂ evresinde hedeflenen davranışın sergilenme düzeyinin artması ve problem davranış sergilenme düzeyinin azalması, A₁- B₁ evresinde kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve araştırmanın bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkeni arasındaki işlevsel ilişkinin kurulmasını sağlamaktadır.

Katılımcı B, uygulamanın A₁ evresinde hedef davranış %0 düzeyinde sergilerken, problem davranış sergileme düzeyi %76'dır (Ranj: %73-79).



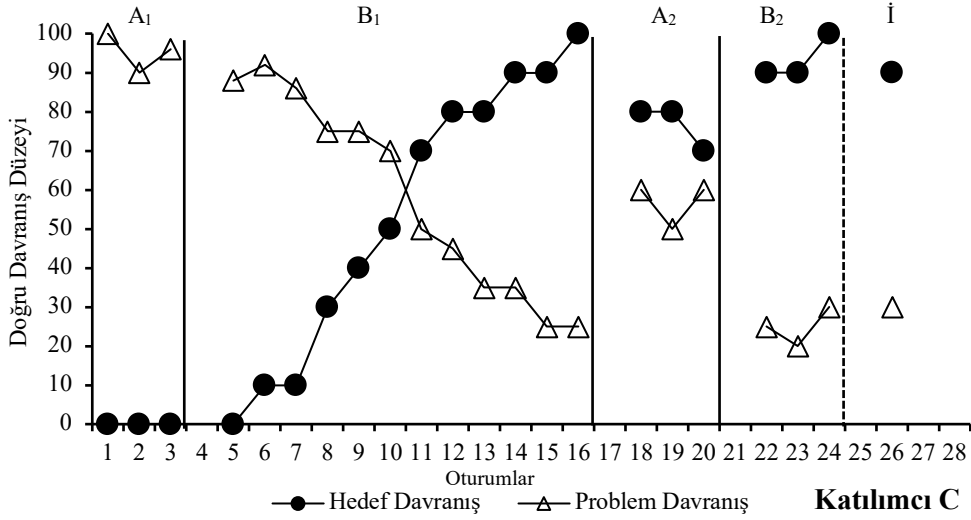
Şekil 3.2. Katılımcı B'nin uygulama oturumlarına ilişkin bulgular

Araştırmanın bağımsız değişkeninin ilk olarak uygulandığı B₁ evresinde Katılımcı B hedef davranışı %100 düzeyinde edinmiş olup bu oturumlardaki problem davranış sergileme düzeyi %12'dir (Ranj: %9-15). Bağımsız değişkenin geri çekildiği A₂ evresinde Katılımcı B'nin hedef davranışı sergileme düzeyi %87 (Ranj: %80-90), problem davranış sergileme düzeyi %46 (Ranj: %38-54)'dür. Araştırmanın bağımsız değişkeninin ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde Katılımcı B hedef davranışı %100 düzeyinde sergilemiş olup bu evrede problem davranış sergileme düzeyi %18' (Ranj: 12-23)'dir.

Katılımcı B'nin hedef davranışına yönelik hesaplanan Tau-U sonucuna göre A₁-B₁ evresi için etki büyüklüğü değeri 0,9091, A₂-B₂ evresi için etki büyüklüğü değeri 1 ve A₁B₁ -A₂B₂ evreleri için etki büyüklüğü değeri 0,9485'tir. Katılımcı B'nin problem davranışına yönelik hesaplanan Tau-U sonucuna göre A₁-B₁ evresi için etki büyüklüğü değeri -1, A₂-B₂ evresi için etki büyüklüğü değeri -1 ve A₁B₁ -A₂B₂ evreleri için etki büyüklüğü değeri -1'dir (Bkz. Tablo 3.1.). Araştırma süreci tamamlandıktan 2 hafta sonra toplanan kalıcılık verisine göre Katılımcı B hedef davranışa yönelik %90 doğru tepki sergilerken problem davranış sergileme düzeyinin %45 olduğu bulunmuştur.

3.1.3. Katılımcı C'ye ilişkin bulgular

Araştırmada Katılımcı C'nin uygulama oturumlarına ilişkin bulgular Şekil 3.3.'de verilmiştir. A₁ evresindeki veriler Katılımcı C'nin başlama düzeyinde hedef davranışa yönelik doğru tepki sergilememekle birlikte bu davranışı gerçekleştirmemek için %95 düzeyinde problem davranış sergilediğini ortaya koyarken, B₁ evresindeki veriler YYİB uygulamasının kullanılmasıyla birlikte Katılımcı C'nin 12 uygulama oturumunda hedef davranışının ölçüt düzeyinde arttığı ve problem davranış sergileme düzeyinin büyük ölçüde azaldığını göstermektedir. YYİB uygulamasının geri çekildiği A₂ evresinde Katılımcı C'nin hedef davranışı sergileme düzeyinin azaldığı ve problem davranış sergileme düzeyinin arttığı görülmektedir. YYİB uygulamasının ikinci kere uygulandığı B₂ evresinde Katılımcı C'nin hedef davranışı sergileme düzeyi artarken, problem davranış sergileme düzeyi azalmaktadır. A₂ evresinde hedeflenen davranışın sergilenme düzeyinin azalması ve problem davranış sergilenme düzeyde artması ve B₂ evresinde hedeflenen davranışın sergilenme düzeyinin artması ve problem davranış sergilenme düzeyinin azalması, A₁-B₁ evresinde kurulan bağıntısal ilişkiyi doğrulamakta ve araştırmanın



Şekil 3.3. Katılımcı C'nin uygulama oturumlarına ilişkin bulgular

bağımlı değişkeni ile bağımsız değişkeni arasındaki işlevsel ilişkinin kurulmasını sağlamaktadır.

Katılımcı C, uygulamanın A₁ evresinde hedef davranışı %0 düzeyinde sergilerken, problem davranış sergileme düzeyi %95 (Ranj: %90-100)'dir. Araştırmanın bağımsız değişkeninin ilk olarak uygulandığı B₁ evresinde Katılımcı C hedef davranışı %93 düzeyinde edinmiş olup bu oturumlardaki problem davranış sergileme düzeyi %28 (Ranj: %25-35)'dir. Bağımsız değişkenin geri çekildiği A₂ evresinde Katılımcı C'nin hedef davranışı sergileme düzeyi %77 (Ranj: %70-80), problem davranış sergileme düzeyi %57'dir (Ranj: %50-60). Araştırmanın bağımsız değişkeninin ikinci kez uygulandığı B₂ evresinde Katılımcı C hedef davranışı %93 düzeyinde sergilemiş olup bu evrede problem davranış sergileme düzeyi %25'tir (Ranj: 20-30).

Katılımcı C'nin hedef davranışına yönelik hesaplanan Tau-U sonucuna göre A₁-B₁ evresi için etki büyüklüğü değeri 0,9167, A₂-B₂ evresi için etki büyüklüğü değeri 1 ve A₁B₁ -A₂B₂ evreleri için etki büyüklüğü değeri 0,9525'tir. Katılımcı B'nin problem davranışına yönelik hesaplanan Tau-U sonucuna göre A₁-B₁ evresi için etki büyüklüğü değeri -0,9444, A₂-B₂ evresi için etki büyüklüğü değeri -1 ve A₁B₁ -A₂B₂ evreleri için etki büyüklüğü değeri -0,9684'tür (Bkz. Tablo 3.1.). Araştırma süreci tamamlandıktan 2 hafta sonra toplanan kalıcılık verisine göre Katılımcı C hedef davranışa yönelik %90 doğru tepki sergilerken problem davranış sergileme düzeyinin %30 olduğu bulunmuştur.

3.2. Araştırmanın Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmada OSB olan üç çocuğun annesi ve 10 özel eğitim alan uzmanı olmak üzere iki farklı katılımcı grubundan sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Araştırma sürecinde YYİB uygulamasının işlevi kaçma olan problem davranışların azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirilen becerilerin artırılmasındaki etkililiği ABAB modeli ile sınanmıştır. Annelere çocuklarının uygulama videolarından A₁, B₂ ve A₂ evreleri izletilmiştir. OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim alan uzmanlarına ise OSB olan çocuğun kaçma işlevi olan problem davranışlarıyla birlikte YYİB uygulamasının tüm evreleri izletilmiştir. İzleyen bölümde sosyal geçerlik bulguları iki ayrı başlık altında yer verilmiştir.

3.2.1. Annelerden toplanan sosyal geçerlik bulguları

Annelere OSB olan çocuğunun problem davranışlarının ortadan kaldırılmasında destek almanın çocuğunun açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz sorusuna, anneler daha çok problem davranışların çocukları üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Örneğin, bir anne “Bu davranışlar çocuğumun her şeyi yapmasını engelliyor”, diğer iki anne ise sırasıyla “Çocuğumun öğrenmesini engelliyor”, “Çocuğum bu davranışlar varken derslerini yapamıyor”, “Bizi bu davranışlar hem korkutuyor hem de yoruyor” şeklinde cevap vermişlerdir.

Araştırmada annelere çocuklarının kaçma işlevli problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilere yönelik izletilen videoya yönelik olarak annelerden birisi “Çocuğum kendini ısırıyor, bağılıyor, yapmak istemiyor”, diğer bir anne “Çocuğum başka şeyler söylüyor, odada başka yere bakıyor, sizi dinlemiyor”, diğer bir anne de “Yerinden kalkıyor hem sizi ısırarak istiyor hem de dişlerini gıcırdatıyor” şeklinde cevap vermişlerdir. Annelere izledikleri bu davranışların çocuklarının etkinliğe katılımını nasıl etkilediği şeklinde sorulduğunda ise bir anne “Sizin dediklerinize dikkatini veremiyor, yapamıyor yani öğrenemiyor oluyor”, diğer anne “Öğrenemiyor”, diğer bir anne de “Öğrenmesini zorlaştırıyor” şeklinde cevap vermişlerdir.

Anneler çocuklarının videolarda gördükleri davranışları ev ortamında ve diğer eğitim ortamlarında sergilediklerini söylemekle birlikte bu davranışların ev yaşamlarını olumsuz etkilediğini, COVID-19 pandemisi nedeniyle evde çocuklarının çok fazla boş kaldığını ve var olandan daha fazla ve yoğun davranış problemi sergilediklerini çeşitli ifadelerle birkaç kere vurgulamışlardır.

Annelere çocuğunuz günlük yaşamda bu tür davranışları sergilediğinde sizler ne yapıyorsunuz diye sorulduğunda bir anne ‘‘Söylediğimi yaptırmaya çalışıyorum’’, diğer anne ‘‘Babasına söylemekle tehdit ediyorum, babasına daha az yapıyor’’, diğer bir anne de ‘‘Görmezden geliyorum ya da yapması için diretiyorum’’ şeklinde yanıt vermiştir. Ayrıca anneler OSB olan çocukları günlük yaşamlarında problem davranış sergilediğinde genel olarak çocuklarının eğitim aldıkları okullarda öğretmenlerin bu davranışlara müdahale etme şekillerini örnek aldıklarını, ancak genel olarak davranışı ortaya çıkaran çevresel uyaranları ortadan kaldırmak gibi yaklaşımları izlediklerini belirtmişlerdir (rn: cep telefonunu saklama, takıntı nesnelere ortadan kaldırma).

Annelere araştırmanın bağımsız değişkeni olan YYİB uygulamasının yer aldığı uygulamanın B₂ oturumuna ve uygulamanın geri çekildiği A₂ oturumuna ilişkin izletilen videolardan sonra çocuklarının davranışlarında ne tür değişimler gözledikleri sorulmuştur. Anneler izledikleri videolardan sonra YYİB uygulaması hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmiş, bir anne ‘‘Siz eve geldiğinizden beri ocuğumun problem davranışları zaten biraz azaldı’’, ‘‘ocuk sanki hiç çalıştığını anlamıyor bir de sakinleşiıyor sevdiği şeyleri yapınca’’, bir anne de ‘‘ocuğumun bu uygulamayla öğrenmesine hayret ettim, aslında çoğu şeyi yapabilir ocuğum’’, ‘‘ Babasına da göstersek olur mu videoyu O da çok şaşırır’’, diğer bir anne de ‘‘Hocam sanki severek yapıyor, yerinden kalkmak istemedi hiç, çok şaşırdım’’ ‘‘ Bunu daha önce yapamıyordu, şimdi yapmaya başlamış’’ şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Annelere YYİB uygulamasını günlük yaşamlarında kullanmayı tercih edip etmeyecekleri sorulduğunda bir anne ‘‘Kalem tutmak istemiyor kalemi eline vermeden önce eşleme yaptırsam olur mu hocam?’’ şeklinde bir soru sormuş ve ‘‘Bunu kullanarak en azından evde kaldığı zamanlarda bildiklerini tekrar etmiş olurum’’ şeklinde görüş bildirmiştir. Dolayısıyla bu tez çalışmasının çocuklarının eğitim alma fırsatı sunduğu için mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Annelere YYİB uygulamasının beğendikleri yönlerine ilişkin sorulan soruya anneler izledikleri  videodan sonra YYİB uygulamasının kolay bir uygulama olduğunu ve de kendilerinin de bu uygulamayı ara ara kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Anneler YYİB uygulaması hakkında her ne kadar genel olarak olumlu görüş bildirse de bir anne

‘‘Uygulamaya ben de dahil olmak isterdim çünkü ben bazen ne yapacağımı bilmiyorum, siz gittikten sonra çıkan problem davranışlarda elim ayağıma dolaşiıyor, geçen gün komşularım

çocuğumun çığlıkları ve gürültüsü nedeniyle bizi apartmandan çıkarmak için imza topladılar”

şeklinde olumsuz görüş bildirmiştir.

3.2.2. Özel eğitim alan uzmanlarından toplanan sosyal geçerlik bulguları

Uzmanlara yöneltilen OSB olan öğrencinin problem davranışlarının azaltılmasının öğrenci açısından neden önemli olduğu sorusuna bir uzman “Öğrencinin ve çevresinin yaşam kalitesini arttırarak sosyal kabulünün de sağlanması açısından problem davranışların azaltılması çok önemlidir”, bir uzman “Problem davranışlar öğrencilerin ders esnasında dikkatini toplayabilmesi, etkinliklere katılımı ve öğrenmesinin önünde bir engel teşkil ettiği için azaltılması önemlidir”, başka bir uzman “öğrenciye yapılan müdahalenin etkililiği daha kısa zamanda görmek açısından önemlidir”, bir uzman “.....kendisine ya da çevresine fiziksel bir zarar vermemesi açısından önemlidir...”, bir uzman “ Problem davranışlar çözülmeden öğrencinin derse aktif katılımının mümkün olmaması nedeniyle önemlidir”, bir uzman da “.....ailelerin stres düzeylerinin azaltılmasına olanak sağlayacağı için önemlidir” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Uzmanlar YYİB uygulaması hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmiş, YYİB uygulaması hakkında fikir sahibi olduklarını ancak uygulamanın detaylarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bir uzman, “Öğrencilerin yapmakta zorlandığı bir etkinlikten önce sevdiği ve kolay yapabildiği etkinliklerin sunulmasının problem davranışları azalttığını biliyordum”, bir uzman “Öncül temelli bir müdahale olduğunu biliyordum” diğer bir uzman “Uygulamayı teorik olarak bildiğini”, bir uzman da;

“Davranış öncesi bir uygulama olan YYİB, öğrencinin yeni davranışları gerçekleştirmesini kolaylaştırır, davranış problemlerinin ortaya çıkmasını azaltır ve öğrencinin doğru tepki verme ve öğretilen beceriye ve öğretim ortamlarına yönelik motivasyon düzeyini artırır”

şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Uzmanlar YYİB uygulamasının çocuğun yaşına ve özelliklerine uygunluğu konusunda genel olarak olumlu görüş bildirmişler, uygulama hakkında

“YYİB uygulamasını çocuğun yaşına ve özelliklerine uygun buldum. Videoda çocuk sevmediği aktivitelerden kaçmak için bağırma, elleriyle kafasını tutma, kafasını masaya koyma, ellerini ısırma gibi davranışlar sergiliyor. Kaçınmaya çalıştığı aktivitelerden önce sevdiği aktiviteler yapıldığında çocuğun oldukça sakin bir şekilde daha önceden kaçındığı davranışları sergilediğini rahatlıkla görebildim. Sevdiği davranışların zorluk düzeyi, sevmediği ve kaçınmak istediği davranışların zorluk düzeyinden daha fazla ya da daha az değil”

şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir uzman,

“Çocuğun öğrenme yaşantıları ve programı ile doğrudan kullanımını içerdiği için uygun olduğunu düşünüyorum. Zaten uygulama çocuğun kendi performansı kullanılarak sürdürülmesini içeriyor. Güçlü yanından destek alınarak öğretimin gerçekleştirilmesi çok güzel”,

bir diğer uzman “...ipucu bağımlılığı azaltması ya da ortadan kaldırma ihtimalinin olması nedeniyle uygun”, başka bir uzman “fiziksel olarak herhangi bir müdahalede bulunmadan ve ipucu kullanmadan çalışılıyor olunması OSB’li çocukların ipucuna bağımlılık riskini azaltır”, bir uzman,

“Daha küçük yaştaki öğrencilerin eğitim ortamlarından maksimum yarar sağlamalarını ve öğretim ortamını olumlu deneyimlerle, uyarılarla eşleştirerek bu ortamlara katılımlarını sağladığı için”,

farklı bir uzman da “Çocuğa herhangi bir zararı dokunmadığı gibi bir motivasyon sağladığı için kullanımının uygun olduğunu düşünmekteyim.” şeklinde görüş bildirmişlerdir. YYİB uygulamasının OSB olan çocukların eğitiminde kullanımı konusunda bir uzman,

“Bu uygulamanın yürütülebilmesi için OSB olan öğrencinin belirli sayılarda yüksek doğruluk oranıyla yapabildiği davranışlara gereksinim olması sistematik öğretim uygulamalarına maruz kalmamış öğrencilerle çalışılmasını engelleyebilir”,

bir uzman da

“OSB’ye sahip bireylerin temel sorunlarından biri içsel motivasyona ya çok az ya da hiç sahip olmamaları olduğu için öğrenmeye ve yeni becerilere karşı istek duymak ve güdülenmek konusunda çoğunlukla dışardan desteğe ihtiyaç duyarlar”

şeklinde görüş bildirmiştir.

YYİB uygulamasının OSB olan çocuğun işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasına etkisi konusunda uzmanlar,

“Etkili bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Öğrencinin kendisinin yapabildiği birkaç beceriyi önce sunmak ona kendisini iyi hissettiriyor, pekiştirece ulaşabiliyor ve öğrencinin etkinlikten kaçmak için herhangi bir problem davranış sergilemesine gerek kalmıyor”,

farklı bir uzman “Uygulamanın başlama düzeyi ve öğretim sonrası videoları izlendiğinde hedef problem davranışların azaltılması üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir”, bir uzman,

“Grafiksel analizde bu etkiyi hedef davranışlar için görebiliyoruz. Videolarda da. Dolayısıyla etkili bir uygulama olarak kullanılabileceğini düşünüyorum. Ancak diğer öncüllere dayalı uygulamalar ile uygulandığı sürece”,

bir uzman da “Uygulamanın etkili olduğu gör÷l÷yor ancak uygulamanın farklı oranlarda sunumunun etkisini merak ettim” şeklinde gör÷ş bildirmiştir.

YYİB uygulamasıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılmasındaki etkisi konusunda uzmanlar genel olarak olumlu gör÷ş bildirmişler, bir uzman “Motivasyonu arttırıcı bir durum olduğundan etkili olabileceği kanısındayım”, farklı bir uzman,

“Yeni beceri konusunda hangi beceri alanında olduğu çok önemli. Bu yöntemi deneyebilirim ancak birkaç oturum ilerleme kaydedemezsem zaman ve öğrencinin motivasyonunu kaybetmemek için hedeflediğim beceride etkili bulunmuş bir diğer uygulamaya geçerim”,

bir uzman da “Etkili bir uygulama, öğretim sürecinin niteliğini de arttırdığını düşünüyorum. Uygulamacı öğrenci etkileşimini de olumlu etkiliyor” şeklinde gör÷ş bildirmişlerdir.

Uzmanlar YYİB uygulamasında olumlu olarak gördüğünüz yönler nelerdir sorusuna genel olarak olumlu gör÷ş bildirmişler bir uzman,

“OSB olan çocuklara sistematik öğretim uygulamaları sırasında yoğun ipucu kullanılması bu çocukların ipuçlarına bağımlı hale gelmelerine neden olabilir. Özellikle ipuçları silikleştirilmediğinde öğrenilen becerilerin kalıcılığının ve genellemesinin sağlanamadığı, OSB olan öğrencilerin yeni beceriler öğrenmede zorlandıkları ve ipuçlarına gereksinim duydukları dikkate alındığında ipuçlarının kullanılmaması oldukça olumlu bir yön olarak karşımıza çıkmaktadır”,

farklı bir uzman

“Pratik, uygulama için herhangi bir teknolojik araca ihtiyaç yok, aile üyeleri de rahatlıkla uygulayabilir, hazırlık açısından öğretmeni çok zorlamayan bir uygulama olması olumlu yönleri”,

bir başka uzman,

“Çocuğa motivasyon kazandırması, uygulayıcı açısından ekstra bir hazırlık yapmaya gerek kalmadan sıralama ve becerinin zorluk düzeyini belirlenmesinin yeterli olması, uygun olan davranışları arttırırken benzer oranda uygun olmayan davranışların da azalması açısından oldukça olumlu”,

bir uzman “Etkili ve verimli olması, kolay kullanılması, maliyetinin düşük olması, davranışlar üzerinde hızlı etkisinin olması” , bir uzman “Uygulamacı dostu , kolay uygulanabilir ve yüksek güvenirlikle uygulanabilir”, diğer bir uzman “Uygulamanın uygulayıcı açısından karmaşık olmaması gerektiğine inanıyorum ve bu uygulamanın da oldukça net ve basit olduğunu düşünüyorum” şeklinde gör÷ş bildirmişlerdir.

YYİB uygulamasında olumsuz olarak gördüğünüz yönler nelerdir sorusuna uzmanlar genel olarak olumsuz bir taraf görmediklerini belirtmekle beraber, bir uzman,

“Çocuğun halihazırda edindiği bir beceri için sürekli yiyecek pekiştireci elde etmesi ileride bir pekiştireç bağımlılığı ortaya çıkartabilir diye düşünüyorum. Bu nedenle çocuğun özelliklerinin iyi değerlendirilmesini ve sistematik bir silikleştirme sürecinin planlanması gerekebilir”

bir uzman,

“OSB’li çocukların kişilere karşı seçici davrandığını düşünürsek, bu uygulamayı yürütürken çocuğu tanıyan ve çocuğun çalışmaya direnç göstermediği birinin bu uygulamayı yürütmesi gerekir”,

başka bir uzman

“Uygulamacının problem davranışın hemen ardından bu uygulamayı uygulaması sorun teşkil edebilir dolayısıyla uygulanacağı zamanın iyi belirlenmesi gerekir diye düşünüyorum”

şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bir uzman,

“Bu uygulama için olumsuz olarak gördüğüm yön yüksek doğruluk düzeyi ile yapılabilen becerilere gereksinim duyulması ve uyaran kontrolü transferi olan öğrencilerde kullanılabilir bir uygulama olması. Bu durum yeni öğrenen öğrencilerde kullanılmasını engelleyebilir “,

uygulamayı kullanan bir uzman da

“Aynı sınıftan becerilerin kullanımı ezbere yatkın olan/ezber yapan öğrencilerde etkililik açısından sorun doğurduğu için öğrenciyi iyi tanımayı gerektiren bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Olumsuz olmasa da dikkat gerektiren bir uygulama”

şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Uzmanlara bu uygulamayı öğrenmek/kullanmak isteyip istemedikleri sorulduğunda uzmanlar bu uygulamadan faydalanmak istediklerini belirtmişler “Kesinlikle kendi öğretim ortamlarımda kullanmak istediğim bir uygulama. Daha ayrıntılı öğrenmek ve uygulamak isterim”, bir uzman

“Hem problem davranışı azaltıp hem de düşük düzeyde yerine getirilen becerilerin yüksek düzeyde yerine getirildiği, uygulayıcı için fazla karışık olmayan bir uygulama olduğunu düşünüyorum”,

bir uzman,

“Evet isterim. Çünkü problem davranışların ortadan kaldırılmasının öğrencilerin öğrenme performans düzeyleri üzerindeki etkisinin yadsınamaz olduğunu düşünüyorum”,

bir başka uzman “Özellikle de farklı düzeydeki çocuklar (yüksek işlevli) ile kullanmayı denemek isterim”, başka bir uzman da “Çalıştığım kurumda bu uygulamayı kullanıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiği değerlendirilmiş, YYİB uygulaması hakkında OSB olan çocukların annelerinin ve özel eğitim alan uzmanlarının görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları YYİB uygulamasının Katılımcı A, Katılımcı B ve Katılımcı C'nin işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında etkili olduğu yönündedir. OSB olan çocukların anneleri ve özel eğitim alan uzmanları YYİB uygulaması hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bölümde araştırmanın her bir amacına ilişkin bulgular yorumlanmış, araştırmada dikkat çeken bazı hususlar tartışılmış, araştırmanın alanyazına sağladığı katkılar üzerinde durulmuştur. Son olarak araştırmanın sınırlılıklarından söz edilmiş ve uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Tartışma

Bu araştırmanın birinci bulgusu YYİB uygulamasının OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğu yönündedir. Araştırmada ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen Tau-U hesaplamalarından elde edilen sonuçlara göre işlevi kaçma olan problem davranışların azaltılmasında YYİB uygulaması Katılımcı A, Katılımcı B ve Katılımcı C için “*çok etkili*” olduğu yönündedir. Araştırmanın bu bulgusu YYİB uygulamasının OSB olan çocukların problem davranışlarına ilişkin bilgilerin veya hesaplamaların verildiği araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Jung, Sainato ve Davis, 2008; Pitts ve Dymond, 2012; Romano ve Roll, 2000). Araştırmanın bulgularının ilgili alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada YYİB uygulamasının işlevi kaçma olan problem davranışlar üzerindeki etkililiğini belirlemek için araştırma öncesi işlevsel değerlendirme süreci yürütülmüş ve problem davranışların işlevini belirleyebilmek için doğal gözlem ile birlikte ÖDS kayıt tekniği, yarı yapılandırılmış görüşme ve DDİA oturumları olmak üzere birden fazla teknikten yararlanılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde OSB olan ve OSB olmayan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında YYİB uygulaması ile yürütülmüş araştırmalarda genellikle anektod kaydı, gözlem veya görüşme gibi

tekniklerden yararlanıldığı görülmektedir (ör: Davis vd., 1992; Jung, Sainato ve Davis, 2008; Killu vd., 1998; Pitts ve Dymond, 2012; Romano ve Roll, 2000). Dolayısıyla bu araştırmada YYİB uygulamasının işlevi kaçma olan problem davranışların azaltılmasında etkisini görebilmek amacıyla uygulama öncesinde kapsamlı İDD sürecinin yürütülmesinin ve problem davranışların işlevine ilişkin güvenilirlik analizlerinin yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı ve bu katkının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında YYİB uygulamasının etkililiği, görsel olarak analiz edildiği gibi Tau-*U* ile de hesaplanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde OSB olan çocuklarla yürütülmüş YYİB uygulamalarında problem davranışlara ilişkin bilgiler incelendiğinde, YYİB uygulamasının problem davranışlar üzerindeki etkililiğinin düzey olarak (Jung, Sainato ve Davis, 2008) hesaplandığı, gözleme dayalı (Pitts ve Dymond, 2012), öğretmen görüşü (Killu vd., 1998) ile aktarıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada YYİB uygulamasının OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında verilerin görsel analizini desteklemek amacıyla Tau-*U* hesaplama tekniğinden de yararlanmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ikinci bulgusu OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkili olduğu yönündedir. Araştırmada ardışık iki evreyi karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilen Tau-*U* hesaplamalarından elde edilen sonuçlara göre OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının Katılımcı A, Katılımcı B ve Katılımcı C için “*çok etkili*” olduğu yönündedir. Araştırmanın bu bulgusu OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasına yönelik yürütülmüş araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Örn: Esch ve Fryling, 2013; Ewry ve Fryling, 2016; Hansen vd., 2019; Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Normand ve Beaulieu, 2011; Penrod, Gardella ve Fernand, 2012; Planer vd., 2018; Riviere vd., 2011; Russo, 2020; Smith ve Lerman, 1999). Dolayısıyla bu araştırmanın verilerinin ilgili alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiğini değerlendirmek için uygulama öncesinde katılımcıların etkili pekiştiricilerini belirlemek amacı ile pekiştiriciler değerlendirme oturumları düzenlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu YYİB uygulamasının katılımcıların

etkili pekiştirmeçerlerinin formal yollarla belirlendiği araştırma bulguları ile tutarlıdır (Banda ve Kubina, 2009; Erch ve Fryling, 2013; Lipschultz vd., 2018; Normand ve Beaulieu, 2011; Rosales vd., 2021; Russo, 2020). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusunun ilgili alanyazına zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında (Katılımcı A için iki aşamalı taklit, Katılımcı B için iki aşamalı alıcı dil, Katılımcı C için tek basamaklı nesnesiz taklit) YYİB uygulaması yüksek ve düşük düzeyde yerine getirdikleri benzer beceri grubundan becerilerle birlikte (Katılımcı A için tek basamaklı taklit, Katılımcı B için tek aşamalı alıcı dil, Katılımcı C için tek basamaklı nesneli taklit) sunulduğunda etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu katılımcı çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında YYİB uygulamasının etkililiğinin değerlendirildiği ve benzer beceri grubu ile çalışılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Davis vd., 1992; Banda ve Kubina, 2009; Esch ve Fryling, 2013; Ewry ve Fryling, 2016; Hansen vd., 2019; Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Patel vd., 2007; Penrod, Gardella ve Fernand, 2012; Pitts ve Dymond, 2012; Smith ve Lerman, 1999). Ayrıca araştırmada OSB olan çocukların yüksek düzeyde yerine getirdikleri beceriler ile düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler 3:1 oranında sunulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada üç katılımcı ile benzer beceri grubundan becerilerin 3:1 sunumuyla YYİB uygulamasının etkililiğinin değerlendirilmesinin alan yazına zenginlik katacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü bulgusu YYİB uygulamasına yönelik araştırmaya katılan çocukların annelerinden ve özel eğitim alan uzmanlarından alınan sosyal geçerlik bulgularının YYİB uygulamasına yönelik oldukça olumlu olduğu yönündedir. İlgili alanyazında bir araştırmada araştırmanın paydaşlarının araştırmaya ilişkin olumlu görüş bildirmeleri araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğunu gösteren önemli ölçütlerdendir (Baer ve Schartz, 1991). Dolayısıyla OSB olan çocukların annelerinden ve özel eğitim alan uzmanlarından toplanan sosyal geçerlik verilerinden yola çıkılarak bu araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu ilgili alanyazında YYİB uygulamasına yönelik (Jung, Sainato ve Davis, 2008) toplanan sosyal geçerlik verileriyle tutarlılık göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu aynı zamanda OSB olmayan farklı yetersizlik gruplarıyla yürütülen YYİB uygulamasının etkililiğinin sınındığı araştırmaların öğretmen (Batley, 2017; Killu vd., 1998) ve

ailelerden toplanan sosyal geçerlik bulguları (Cavell, vd., 2018; Tardi, 2020) ile de tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada özel eğitim alan uzmanlarından alınan sosyal geçerlik verilerinde iki önemli nokta dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki bir uzmanın YYİB uygulamasının her OSB olan çocuğun eğitiminde kullanılamayacağını, uygulamanın yürütülebilmesi için katılımcı çocuğun en az bir beceride uyaran kontrolü transferine sahip olmasının gerekli olduğudur. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkılarak öncül temelli uygulamaların problem davranışların azaltılmasında tek başına etkili olamayabileceği ya da her OSB olan çocuğun problem davranışına yönelik yararlanılacak azaltma ya da artırma tekniğinin (örn: öğretime dayalı müdahale, pekiştirmeye dayalı müdahale) farklılaştığı söylenebilir. YYİB uygulamasını çalıştığı kurumda uygulayan bir diğer uzman da uygulamada artırılması hedeflenen davranışın benzer beceri grubundan olan davranışlarla birlikte kullanımının katılımcı çocukta ezbere yol açtığını, bu davranışın farklı beceri grubundan olan becerilerle çalışıldığında daha fazla problem davranış ortaya çıktığını dolayısıyla artırılması hedeflenen becerideki değişimin daha kolay değerlendirilebildiğini gözlemlediğini vurgulamasıdır. Özel eğitim alan uzmanından gelen bu dönütün deneysel bir araştırma ile değerlendirilmesinin alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Bu araştırmanın bulguları YYİB uygulamasının ev ortamında yürütöldüğü araştırma bulguları ile (Esch ve Fryling, 2013; Ewry ve Fryling, 2016; Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Normand ve Beaulieu, 2011; Pitts ve Dymond, 2012; Riviere vd., 2011; Trejo ve Fryling, 2018) tutarlılık göstermektedir. Ancak bu araştırmalar bir katılımcı (Esch ve Fryling, 2013; Ewry ve Fryling, 2016; Meier, Fryling ve Wallace, 2012; Pitts ve Dymond, 2012; Trejo ve Fryling, 2018) ve iki katılımcı ile (Normand ve Beaulieu, 2011; Riviere vd., 2011) yürütölmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın uygulama sürecinin üç katılımcı ile evlerinde yürütölmüş olmasının COVID-19 pandemisinde çoğunlukla evde zaman geçiren, eğitim öğretim olanaklarından sınırlı düzeyde faydalanmak durumunda kalan çocuklar ve aileleri için önemli olduğu düşünölmektedir. Ayrıca problem davranışların ortaya çıkma ihtimalinin ev, okul, alışveriş merkezi vb. gibi ortamlarda değişkenlik gösterdiği, ev ortamının bu davranışların ortaya çıkması için oldukça uygun bir ortam olduğu düşünöldüğünde bu araştırmanın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu düşünölmektedir.

Araştırmada Katılımcı B'ye yönelik yürütülen DDİA oturumlarında, kaçma işlevine yönelik kontrol ve test oturumlarının bulguları aynı bulunmuştur. Alanyazında test ve kontrol oturumlarında farklılaşmayan verinin diğer bir deyişle problem davranışın işlevinin belirlenmesinde oturumlar arasında farklılık görülmemesinin nedeni genetik ya da biyolojik durumlardan, problem davranışın işlevinin duyuşsal uyaran elde etme işlevi olmasından ya da problem davranışın uzun bir pekiştirme geçmişine (alışkanlık) sahip olmasından kaynaklı olabileceği aktarılmaktadır (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007). Dolayısıyla Katılımcı B'nin problem davranışlarının işlevine yönelik daha fazla test ve kontrol oturumu yürütülebilir.

4.2. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır.

1. OSB olan çocukların problem davranışlarının işlevini belirlemek amacıyla planlanan DDİA oturumlarının OSB olan çocukların evlerinde günlük bir rutin içerisinde değil planlanmış öğretim oturumları içerisinde toplanmış olması bir sınırlılıktır.

2. Araştırmada Katılımcı B'ye yönelik yürütülen DDİA oturumlarında, kaçma işlevine yönelik kontrol ve test oturumlarının bulguları yaklaşık olarak aynı bulunmuştur. Dolayısıyla Katılımcı B'nin kaçma işlevine yönelik problem davranışlarının işlevinin belirlenememiş olma ihtimali bir sınırlılıktır.

3. Araştırmada her ne kadar DDİA oturumlarında gözlenen problem davranışlardan farklı problem davranış örüntüsü gözlenmemiş olsa da Katılımcı C'nin yerine getirebildiği yüksek düzeyde beceri sayısının bir beceri ile sınırlı olması, Katılımcı C'nin uygulamadan sıkılması vb. gibi durumlardan dolayı problem davranış sergileme olasılığını artırmış olması açısından bir sınırlılıktır.

4. COVID-19 pandemisi nedeniyle araştırmada kalıcılık verisi her katılımcıdan uygulama tamamlandıktan 2 hafta sonra ve tek oturum toplanabilmiştir. OSB olan çocukların yüksek düzeyde yerine getirdikleri becerilerin kalıcılığının daha uzun süreli ve birden fazla sayıda toplanmamış olması bir sınırlılıktır.

5. Bu araştırmada YYİB uygulamasının kaçma işlevli problem davranışların üzerindeki etkililiği parçalı zaman aralığı kaydı ile toplanmış ve ilgili aralıkta problem davranışın varlığı veya yokluğuna göre analiz yapılmıştır. Dolayısıyla problem davranışların analizinde bu kayıt tekniğinin kullanılmasının problem davranışların

yoğunluğuna ilişkin bilgi vermemesi bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Ayrıca parçalı zaman aralığı kaydı ile veri toplanmış olması problem davranışları var olduğundan fazla göstermesi de bir sınırlılıktır.

6. Bu araştırmada katılımcı çocukların uygulamacıya deney süreci içerisinde zamanla aşinalık göstermesi ve var olandan daha az problem davranış sergilemeye başlamış olma ihtimalleri de YYİB uygulamasının problem davranışlar üzerindeki etkililiğine yönelik bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

7. Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin ailelerden ve özel eğitim uzmanlarından çevrimiçi görüşme platformları ve elektronik posta yoluyla araştırmacı tarafından toplanması, bu kişilerin görüşlerini tarafsız söyleyememeleri ihtimali diğer bir ifade ile bilinmezlik ilkesinin ihlali açısından bir sınırlılık olarak kabul edilebilir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmada YYİB uygulamasının; OSB olan bireylerin işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılması ve çocukların düşük düzeyde yerine getirebildikleri becerilerin artırılması üzerindeki etkililiği değerlendirilmiş ve YYİB uygulaması her iki bağımlı değişken üzerinde de etkili olduğuna bulunmuştur. Ayrıca ailelerin ve özel eğitim alan uzmanlarının YYİB uygulaması hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak uygulama ortamlarına ve ileri araştırmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulabilir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

YYİB uygulamasının uygulama ortamlarında kullanımını yaygınlaştırmak ve kolaylaştırmak için alanda çalışan öğretmenlere ve ailelere sıralanan önerilerde bulunulabilir.

1. Öğretmenler sınıflarında kaçma işlevli problem davranışların azaltılmasında YYİB uygulamasını kullanabilirler.

2. Problem davranışların işlevlerini belirleme ve bu işlevlere yönelik müdahale etmede İDD süreçlerinden yararlanma öğretmenlere rehberlik edebilir.

3. Öğretmenlere mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla YYİB uygulaması hakkında detaylı bilgi alabilecekleri dijital ya da yazılı kaynak oluşturularak BDU'lardan biri olan YYİB uygulanmasından yararlanmaları sağlanabilir.

4. Ailelerin çocuklarının kaçma işlevli problem davranışlarını önlemek ve artırılması hedeflenen becerileri ev ortamında da artırabilmeleri için YYİB uygulamasından yararlanmaları önerilebilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Yapılabilirliği yüksek istekte bulunma uygulamasının YYİB uygulamasının OSB olan bireylerin işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilerin artırılmasında etkili olduğu bulgusundan yola çıkılarak ileri araştırmalara sıralanan önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırma OSB olan çocukların evlerinde özel eğitim alan uzmanı tarafından yürütülmüştür. İleri araştırmalarda YYİB uygulamasının genellenebilirliği açısından uygulamanın etkililiği anneler, babalar, kardeşler ve akranlar gibi farklı uygulamacılarla sınıanabilir. Benzer şekilde YYİB uygulamasının etkililiği farklı katılımcı grupları (örn: ZY olan bireyler, Down Sendromlu bireyler) ve ergenlik, yetişkinlik gibi farklı yaş grubundan olan katılımcılarla yinelenebilir. Bu araştırmada YYİB uygulamasının etkililiği öğrenmeye hazırlık becerileri ile sınıanmıştır. İleri araştırmalarda farklı beceri gruplarından (örn: ön akademik beceri, sosyal beceri) beceriler üzerinde etkililik sınıanabilir. Araştırma katılımcıların evlerinde yürütülmüştür. İleri araştırmalarda YYİB uygulamasının etkililiği okul, spor salonu, park gibi farklı yerlerde sınıanabilir.

2. Bu araştırmada OSB olan çocukların problem davranışlarına yönelik işlevsel değerlendirme süreçlerinde doğal gözlem-ÖDS kaydı tekniği, görüşme tekniği ve DDİA tekniklerinden yararlanılmıştır. İleri araştırmalarda işlevsel değerlendirme süreçlerinde farklı değerlendirme teknikleri (örn: davranış dağılım çizelgesi, standart testler, derecelendirme ölçekleri) ve farklı deneysel analiz teknikleri (örn: kısa işlevsel analiz, gecikme süresine dayalı işlevsel analiz) kullanılarak problem davranışların işlevi belirlenebilir.

3. Bu araştırmada YYİB uygulaması benzer beceri grubundan olan beceriler belirlenerek uygulanmıştır. İleri araştırmalarda YYİB uygulamasının etkililiği farklı beceri grubundan beceriler belirlenerek sınıanabilir. Araştırmada YYİB uygulamasında beceriler 3:1 oranında sunulduğu için ileri araştırmalarda beceriler 5:1, 1:1, 3:2 gibi farklı oranlarda sunularak YYİB uygulamasının etkililiği karşılaştırılabilir.

4. Bu araştırmanın sosyal geçerlik verileri OSB olan çocukların ailelerinden ve özel eğitim alan uzmanlarından toplanmıştır. İleri araştırmalarda sosyal geçerlik verileri OSB

olan çocukların akranlarından, sınıf öğretmenlerinden veya kardeşlerinden toplanabilir. Ayrıca ileri araştırmalarda sosyal geçerlik verileri farklı değerlendirme teknikleri ile (örn: dereceleme ölçekleri) ve araştırmanın farklı evrelerinde (örn: uygulama öncesi-uygulama sonrası ya da uygulama öncesi- uygulama sırası -uygulama sonrası) toplanabilir.

5. Bu araştırmada katılımcı çocukların pekiştirenlerinin türleri farklıdır (katılımcı A ve B için tüketime dayalı pekiştirenler, Katılımcı C için duyu fırçası). Dolayısıyla ileri araştırmalarda katılımcılara yönelik kullanılan pekiştirenlerin uygulamayı etkileme düzeyi, pekiştirenlerin kullanım yoğunluğu ve pekiştirenlerin kalitesi konusunda araştırmalar desenlenebilir. Ayrıca ileri araştırmalarda YYİB uygulamasının sembol pekiştirme, etkinlik pekiştirci vb. pekiştirenlerle kullanımı sınanabilir.

KAYNAKÇA

- Adcock, J., and Cuvo, A. J. (2009). Enhancing learning for children with autism spectrum disorders in regular education by instructional modifications. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 319-328.
- Ahearn, W. H., Clark, K. M., Gardenier, N. C., Chung, B. I., and Dube, W. V. (2003). Persistence of stereotypic behavior: Examining the effects of external reinforcers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(4), 439-448.
- Alberto, A. P., and Troutman, C. A. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- American Psychiatric Association-APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publication.
- Anderson, C. M., Rodriguez, B. J., and Campbell, A. (2015). Functional behavior assessment in schools: Current status and future directions. *Journal of Behavioral Education*, 24(3), 338-371.
- Apaydın, G. (2017). *Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında denemeye dayalı işlevsel analiz kullanımının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Apaydin, G., and Aykut, C. (2018). Comparison of the results of trial based functional analysis and traditional functional analysis for determining the functions of problem behaviors. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 451-483.
- Asmus, J. M., Franzese, J. C., Conroy, M. A., and Dozier, C. L. (2003). Clarifying functional analysis outcomes for disruptive behaviors by controlling consequence delivery for stereotypy. *School Psychology Review*, 32(4), 624-630.
- Aspiranti, K. B., Bebech, A., Ruffo, B., and Skinner, C. H. (2019). Classroom management in self-contained classrooms for children with autism: Extending research on the color wheel system. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 143-153.
- Austin, J. L., and Agar, G. (2005). Helping young children follow their teachers' directions: The utility of high probability command sequences in pre-k and kindergarten classrooms. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 222-236.
- Axelrod, M. I., and Zank, A. J. (2012). Increasing classroom compliance: Using a high probability command sequence with noncompliant students. *Journal of Behavioral Education*, 21(2), 119-133.

- Baer, D. M., and Schwartz, I. S. (1991). If reliance on epidemiology were to become epidemic, we would need to assess its social validity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 231-234.
- Baghdadli, A., Pascal, C., Grisi, S., and Aussilloux, C. (2003). Risk factors for self-injurious behaviours among 222 young children with autistic disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(8), 622-627.
- Banda, D. R. and Kubina, R. M. (2006). The effects of a high-probability request sequencing technique in enhancing transition behaviors. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 507-516.
- Banda, D. R. and Kubina, R. M. Jr. (2009). Increasing academic compliance with mathematics tasks using the high-preference strategy with a student with autism. *Preventing School Failure*, 54(2), 81-85.
- Barnhill, G. P. (2005). Functional behavioral assessment in schools. *Intervention in School and Clinic*, 40(3), 131-143.
- Batley, H. D. (2017). *The effects of behavioral momentum on increasing expressive writing behaviors in children resistant to writing tasks*. Unpublished Doctoral Dissertation. Maine: University of Southern Maine.
- Beavers, G. A., Iwata, B. A., and Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 1-21.
- Beighley, J. S., Matson, J. L., Rieske, R. D., Jang, J., Cervantes, P. E., and Goldin, R. L. (2013). Comparing challenging behavior in children diagnosed with autism spectrum disorders according to DSM-IV-TR and the proposed DSM-5. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(6), 375-381.
- Belfiore, P. J., Basile, S. P., and Lee, D. L. (2008). Using a high probability command sequence to increase classroom compliance: The role of behavioral momentum. *Journal of Behavioral Education*, 17(2), 160-171.
- Belfiore, P. J., Lee, D. L., Scheeler, M. C., and Klein, D. (2002). Implications of behavioral momentum and academic achievement for students with behavior disorders: Theory, application, and practice. *Psychology in the Schools*, 39(2), 171-179.

- Berliner, S. E., Moskowitz, L. J., Braconnier, M., and Chaplin, W. F. (2020). The role of parental attributions and discipline in predicting child problem behavior in preschoolers with and without autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32*(5), 695-717.
- Betz, A. M., and Fisher, W. W. (2011). Functional analysis history and methods. *Behavior analysis* in (pp. 206-225). New York: The Guilford Press.
- Bloom, S. E., Iwata, B. A., Fritz, J. N., Roscoe, E. M., and Carreau, A. B. (2011). Classroom application of a trial-based functional analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 19-31.
- Bloom, S. E., Lambert, J. M., Dayton, E., and Samaha, A. L. (2013). Teacher-conducted trial based functional analyses as the basis for intervention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 46*(1), 208-218.
- Bottini, S. (2018). Social reward processing in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review of the social motivation hypothesis. *Research in Autism Spectrum Disorders, 45*, 9-26.
- Bullock, C., and Normand, M. P. (2006). The effects of the high-probability instructional sequence and response-independent reinforcer delivery on child compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis, 39*(4), 495-499.
- Bushbacher, P. W., and Fox, L. (2003). Understanding and intervening with challenging behavior of young children with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*(3), 217-227.
- Carr, G. E., and Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(2), 111-126.
- Carr, J. E., LeBlanc, L. A., and Love, J. R. (2009). Experimental functional analysis of problem behavior. W. T. O'Donohue and J. E. Fisher (Editors), *Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice* in (pp. 211-221). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cavell, H. J., Radley, K. C., Dufrene, B. A., Tingstrom, D. H., Ness, E. A., and Murphy, A. N. (2018). The effects of errorless compliance training on children in home and school settings. *Behavioral Interventions, 33*(4), 391-402.
- Cermak, S. A., Curtin, C., and Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of The American Dietetic Association, 110*(2), 238-246.

- Chandler, L.K., and Dahlquist, C.M. (2002). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Charlop, M. H., Kurtz, P. F., and Milstein, J. P. (1992). Too much reinforcement, too little behavior: Assessing task interspersal procedures in conjunction with different reinforcement schedules with autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 795-808.
- Chebli, S. S., Martin, V., and Lanovaz, M. J. (2016). Prevalence of stereotypy in individuals with developmental disabilities: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(2), 107-118.
- Christensen, D. L., Baio, J., Braun, K. V. N., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J. N., ... Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities network, 11 sites, United States, 2012. *Surveillance Summaries*, 65(3), 1-23.
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441.
- Common, E. A., Bross, L. A., Oakes, W. P., Cantwell, E. D., Lane, K. L., and Germer, K. A. (2019). Systematic review of high probability requests in K-12 settings: Examining the evidence base. *Behavioral Disorders*, 45(1), 3-21.
- Congdon, M. (2013). *Increasing Food Acceptance in the School Setting for Children with Autism Spectrum Disorder Using High Probability Requests Sequences*. Unpublished Doctoral Dissertation, Washington: The University of Washington.
- Conroy, M. A., Dunlap, G., Clarke, S., and Alter, P. J. (2005). A descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 157-166.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. (2014). Antecedent interventions. *Applied behavior analysis* (New International 2nd ed.) in (pp:498-509). USA: Pearson Education.

- Cooper, J. O., Heron, T. E., and Heward, W. L. (2020). Decreasing Behavior with Nonpunishment Procedures *Applied behavior analysis*, (New International 3rd ed.) in (pp:581-613). USA: Pearson Education.
- Cowan, R. J., Abel, L., and Candel, L. (2017). A meta-analysis of single-subject research on behavioral momentum to enhance success in students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1464-1477.
- Davis, C. A., and Reichle, J. (1996). Variant and invariant high-probability requests: Increasing appropriate behaviors in children with emotional-behavioral disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 471-482.
- Davis, C. A., Brady, M. P., Hamilton, R., McEvoy, M. A. and Williams, R. E. (1994). Effects of high-probability requests on the social interactions of young children with severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(4), 619-637.
- Davis, C. A., Brady, M. P., Williams, R. E., and Hamilton, R. (1992). Effects of high-probability requests on the acquisition and generalization of responses to requests in young children with behavior disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 905-916.
- Davis, C. R., and Axe, J. B. (2021). Analyzing consequence variables within the high probability instructional sequence for a child diagnosed with charge syndrome. *Behavior Analysis in Practice*, 14, 352-359.
- Dawson, J. E., Piazza, C. C., Sevin, B. M., Gulotta, C. S., Lerman, D. and Kelley, M. L. (2003). Use of the high-probability instructional sequence and escape extinction in a child with food refusal. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(1), 105–108.
- DeLeon, I. G., and Iwata, b. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(4), 519-533.
- Delfs, C. H., and Campbell, J. M. (2010). A quantitative synthesis of developmental disability research: The impact of functional assessment methodology on treatment effectiveness. *The Behavior Analyst Today*, 11(1), 4–19.
- Demir, Ş. (2017). Öncüllere dayalı uygulamalar. D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi*, içinde (ss. 365-398). Ankara: Pegem Yayınları.

- Didden, R., Duker, P. C., and Korzilius, H. (1997). Meta-analytic study on treatment effectiveness for problem behaviors with individuals who have mental retardation. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 101(4), 387-399.
- Didden, R., Sturmey, P., Sigafos, J., Lang, R., O'Reilly, M. F., and Lancioni, G. E. (2012). Nature, prevalence, and characteristics of challenging behavior. J. L. Matron (Ed.), *Functional assessment for challenging behaviors* in (pp. 25-44). New York, NY: Springer.
- Diken, İ. H., Ardiç, A., ve Diken, Ö. (2011). *GOBTÖ-2-TV Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe versiyonu kullanım klavuzu*. Ankara: Maya Akademi.
- Dowdy, A., Tincani, M., and Fisher, A. G. (2020). Interrater reliability and convergent validity of the trial-based functional analysis. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(1), 61-70.
- Dunlap, G., and Fox, L. (2011). Function-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 333-343.
- Durand, V.M. (1997). Functional analysis: Should we? *The Journal of Special Education*, 31, 105-106.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar içinde* (ss. 109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışlarının işlevlerini belirleme. E. Dilek ve Ş. Yücesoy-Özkan (Editörler), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 215-265). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2007). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D., ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

- Ertel, H., Wilder, D. A., Hodges, A., and Hurtado, L. (2019). The effect of various high probability to low-probability instruction ratios during the use of the high-probability instructional sequence. *Behavior Modification*, 43(5), 639-655.
- Esch, K. and Fryling, M. J. (2013). A comparison of two variations of the high-probability instructional sequence with a child with autism. *Education and Treatment of Children*, 36(1), 61-72.
- Ewry, D. M., and Fryling, M. J. (2016). Evaluating the high-probability instructional sequence to increase the acceptance of foods with an adolescent with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 9(4), 380-383.
- Farmer, C. A., and Aman, M. G. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 317-323.
- Floyd, R. G., Phaneuf, R. L., and Wilczynski S. M. (2005). Measurement properties of indirect assessment methods for functional behavioral assessment: A review of research. *School Psychology Review*, 34(1), 58–73.
- Flynn, S. D., and Lo, Y. Y. (2016). Teacher implementation of trial-based functional analysis and differential reinforcement of alternative behavior for students with challenging behavior. *Journal of Behavioral Education*, 25(1), 1-31.
- Frost, L., and Bondy, A. (2002). *The picture exchange communication system training manual*. Newark, DE: Pyramid Educational Products Inc.
- Fodstad, J. C., and Matson, J. L. (2008). A comparison of feeding and mealtime problems in adults with intellectual disabilities with and without autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(6), 541-550.
- Fodstad, J. C., Rojahn, J., and Matson, J. L. (2012). The emergence of challenging behaviors in at-risk toddlers with and without autism spectrum disorder: A cross-sectional study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 217-234.
- Gerow, S., Rispoli, M., Gregori, E., and Sanchez, L. (2019). Parent-implemented trial-based functional analysis for young children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 29-40.
- Goldman, S., Wang, C., Salgado, M. W., Greene, P. E., Kim, M., and Rapin, I. (2009). Motor stereotypies in children with autism and other developmental disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(1), 30-38.

- Gresham, F. M., Watson, T. S., and Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review*, 30(2),156-172.
- Hanley, G. P. (2012). Functional assessment of problem behavior: Dispelling myths, overcoming implementation obstacles, and developing new lore. *Behavior Analysis in Practice*, 5(1), 54-72.
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., and McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 147-185.
- Hansen, B., DeSouza, A. A., Stuart, A. L., and Shillingsburg, M. A. (2019). Clinical application of a high-probability sequence to promote compliance with vocal imitation in a child with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice*, 12(1), 199-203.
- Harding, J., Wacker, D. P., Berg, W. K., Barretto, A., and Ringdahl, J. (2005). Evaluation of relations between specific antecedent stimuli and self-injury during functional analysis conditions. *American Journal on Mental Retardation*, 110(3), 205-215.
- Hartley, S. L., Sikora, D. M., and McCoy, R. (2008). Prevalence and risk factors of maladaptive behaviour in young children with autistic disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(10), 819-829.
- Hattier, M. A., Matson, J. L., Belva, B. C., and Horovitz, M. (2011). The occurrence of challenging behaviors in children with autism spectrum disorders and atypical development. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(4), 221-229.
- Hayes, S. A., and Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642.
- Healy O., and Brett D. (2014) Functional behavior assessments for challenging behavior in autism. Patel V., Preedy V., and Martin, C. (Eds.), *Comprehensive guide to autism* in (pp. 2881-2901). New York: Springer.
- Healy, O., Brett, D., and Leader, G. (2013). A comparison of experimental functional analysis and the questions about behavioral function (QABF) in the assessment of challenging behavior of individuals with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(1), 66-81.

- Hong, E., and Matson, J. L. (2021). An Evaluation of the functions of challenging behavior in toddlers with and without autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33, 85-97.
- Horner, R. H., and Day, M. H. (1991). The effects of response efficiency on functionally equivalent competing behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(4), 719-732
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., and Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423-446.
- Houlihan, D., Jacobson, L., and Brandon, P. K. (1994). Replication of a high-probability request sequence with varied interprompt times in a preschool setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(4), 737-738.
- http 1: <http://www.singlecaseresearch.org/calculators/Tau-U>
- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K. and Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47 (1), 35-45.
- Humm, S. P., Blampied, N. M., and Liberty, K. A. (2005). Effects of parent-administered, home based, high-probability request sequences on compliance by children with developmental disabilities. *Child and Family Behavior Therapy*, 27(3), 27-45.
- Hutchins, T. L., and Prelock, P. A. (2014). Using communication to reduce challenging behaviors in individuals with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(1), 41-55.
- Iwata, B. A., and Dozier, C. L. (2008). Clinical application of functional analysis methodology. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 3-9.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., and Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 197-209.
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., and Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1028-1032.
- Jensen, J. (2011). *Classroom applications of a trial-based functional analysis in an early childhood education setting*. Unpublished Doctoral Dissertation. Utah: Utah State University.

- Jessel, J., Hanley, G. P., and Ghaemmaghami, M. (2019). On the standardization of the functional analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 13(1), 205-216.
- Jung, S., Sainato, D. M. and Davis, C. A. (2008). Using high-probability request sequences to increase social interactions in young children with autism. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 163-187.
- Kahng, S., Iwata, B. A., and Lewin, A. B. (2002). Behavioral treatment of self-injury, 1964 to 2000. *American Journal on Mental Retardation*, 107(3), 212-221.
- Kanne, S. M., and Mazurek, M. O. (2011). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 926–937.
- Kelley, M. E., LaRue, R. H., Roane, H. S., and Gadaire, D. M. (2011). Indirect behavioral assessments. W. W. Fisher, C. C. Piazza, and H. S. Roane (Eds.), *Handbook of Applied Behavior Analysis* in (pp. 182-190). New York: Guilford Press.
- Kern, L., and Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-75.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (ss.17-43). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., ve Kurt, O. (2016). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİDEP)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Killu, K., Sainato, D. M., Davis, C. A., Ospelt, H. and Paul, J. N. (1998). Effects of high probability request sequences on pre-schoolers' compliance and disruptive behavior. *Journal of Behavioral Education*, 8(3), 347-368.
- King, S., Johnson, H. E., Burch, T., and Chitiyo, A. (2019). Addressing feeding disorders using high-probability sequencing for children and adolescents with developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(3), 169-185.
- Kozlowski A. M., Matson J. L. and Sipes M. (2012) Differences in challenging behaviors between children with high functioning autism and asperger's disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(4), 359-371.

- Kozlowski, A. M., and Matson, J. L. (2012). An examination of challenging behaviors in autistic disorder versus pervasive developmental disorder not otherwise specified: Significant differences and gender effects. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 319-325.
- Kozlowski, A. M., Matson, J. L., and Rieske, R. D. (2012). Gender effects on challenging behaviors in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 958-964.
- Kunnavatana, S. S., Bloom, S. E., Samaha, A. L., Lignugaris, B., Dayton, E., and Harris, S. K. (2013). Using a modified pyramidal training model to teach special education teachers to conduct trial-based functional analyses. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 267-285.
- Lambert, J. M., Bloom, S. E., and Irvin, J. (2012). Trial-based functional analysis and functional communication training in an early childhood setting. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 579-584.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., and Menzies, H. M. (2009). *Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviors*. New York: Guilford Press.
- Lang, R., O'Reilly, M. F., Lancioni, G., Machalicek, W., Rispoli, M., and Chan, J. (2008). A comparison of functional analysis results when conducted in contrived versus naturalistic settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 441-445.
- Lang, R., O'Reilly, M., Lancioni, G., Rispoli, M., Machalicek, W., Chan, J., Langthorne, P., and Franco, J. (2009). Discrepancy in functional analysis results across two applied settings: Implications for intervention design. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(2), 393-397.
- Lang, R., Sigafos, J., Lancioni, G., Didden, R., and Rispoli, M. (2010). Influence of assessment setting on the results of functional analyses of problem behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(3), 565-567.
- LaRue, R.H., Lenard, K., Weiss, M.J., Bamond, M., Palmieri, M., and Kelley, M.E., (2010). Comparison of traditional and trial-based methodologies for conducting functional analyses. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 480-487.
- Leaf, J. B., Leaf, R., Taubman, M., McEachinohn, J., and Delmolino, L. (2014). Comparison of flexible prompt fading to error correction for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(2), 203–224.

- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with pervasive developmental disorders: Relative prevalence, effects of subject characteristics, and empirical classification. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 36(8), 1101-1114.
- Ledford, J. R., and Gast, D. L. (2006). Feeding problems in children with autism spectrum disorders: A review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 153-166.
- Lee, D. L. (2005). Increasing compliance: A quantitative synthesis of applied research on high probability request sequences. *Exceptionality*, 13(3), 141-154.
- Lee, D. L., Belfiore, P. J., Ferko, D., Hua, Y., Carranza, M., and Hildebrand, K. (2006). Using pre and post low-p latency to assess behavioral momentum: A preliminary investigation. *Journal of Behavioral Education*, 15(4), 203-214.
- Leekam, S. R., Prior, M. R., and Uljarevic, M. (2011). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorders: A review of research in the last decade. *Psychological Bulletin*, 137(4), 562-593.
- Lipschultz, J. L., Wilder, D. A., Ertel, H., and Enderli, A. (2018). The effects of high-p and low-p instruction similarity on compliance among young children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(4), 866-878.
- Lipschultz, J., and Wilder, D. A. (2017). Recent research on the high-probability instructional sequence: A brief review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 424-428.
- Lloyd, B. P., Weaver, E. S., and Staubitz, J. L. (2016). A review of functional analysis methods conducted in public school classroom settings. *Journal of Behavioral Education*, 25(3), 324-356.
- Love, J. R., Carr, J. E., and LeBlanc, L. A. (2009). Functional assessment of problem behavior in children with autism spectrum disorders: A summary of 32 outpatient cases. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 363-372.
- Luiselli, J. K. (2018). *Conducting behavioral consultation in educational and treatment settings*. USA: Academic Press.
- Maag, J. (2016). *Behavioral management: From theoretical implications to practical applications* (3rd edition). Massachusetts: Cengage Learning.

- Maag, J. W. (2019). A meta-analysis and quality of high probability request sequence studies for improving youth compliance and persistence. *Journal of Psychology*, 7(1), 17-30.
- Mace, F. C., and Belfiore, P. (1990). Behavioral momentum in the treatment of escape motivated stereotypy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(4), 507-514.
- Mace, F. C., Hock, M. L., Lalli, J. S., West, B. J., Belfiore, P., Pinter, E., and Brown, D. K. (1988). Behavioral momentum in the treatment of non-compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(2), 123-141.
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafoos, J. and Lancioni, G. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 229-246.
- Matson J. L. and Kozlowski A. M. (2011) The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-25.
- Matson J. L., Matson M. L. and Rivet T. T. (2007) Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.
- Matson, J. L. (2009). *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Matson, J. L., and Fodstad, J. C. (2009). The treatment of food selectivity and other feeding problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 455-461.
- Matson, J. L., and Minshawi, N. F. (2006). *Early intervention for autism spectrum disorders: A critical analysis*. United Kingdom: Elsevier.
- Matson, J. L., and Nebel-Schwalm, M. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 28(6), 567-579.
- Matson, J. L., and Rivet, T. T. (2008). Characteristics of challenging behaviors in adults with autistic disorder, PDD-NOS, and intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(4), 323-329.
- Matson, J. L., LoVullo, S. V., Boisjoli, J. A., and Gonzales, M. L. (2008). The Behavioral treatment of an 11-year-old girl with autism and aggressive behaviors. *Clinical Case Studies*, 7(4), 313-326.

- Matson, J. L., Mahan, S., Hess, J. A., Fodstad, J. C., and Neal, D. (2010). Progression of challenging behaviors in children and adolescents with autism spectrum disorders as measured by the autism spectrum disorders-problem behaviors for children (ASD PBC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 400-404.
- Matson, J. L., Wilkins, J., and Macken, J. (2008). The relationship of challenging behaviors to severity and symptoms of autism spectrum disorders. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29-44.
- Mauro, B. C., and Mace, F. C. (1996). Differences in the effect of pavlovian contingencies upon behavioral momentum using auditory versus visual stimuli. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 65(2), 389-399.
- Mazurek M. O. and Kanne S. M. (2010) Friendship and internalizing symptoms among children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1512-1520.
- McCarthy, J., Hemmings, C., Kravariti, E., Dworzynski, K., Holt, G., Bouras, N., and Tsakanikos, E. (2010). Challenging behavior and co-morbid psychopathology in adults with intellectual disability and autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 362–366.
- McClintock, K., Hall, S., and Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: A meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(6), 405-416.
- McComas, J. J., and Mace, F. C. (2000). Theory and practice in conducting functional analysis. E. S. Shapiro and T. R. Kratochwill (Editors), *Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations* (2nd ed.) in (pp. 78-103). New York: The Guilford Press.
- McCurdy M., Skinner C.H., and Ervin R.A. (2017) Functional behavioral assessment of nonverbal behavior. McCallum R. S. (Ed.), *Handbook of nonverbal assessment* (2nd edition) in (pp. 269-286). Tennessee: Springer.
- McIntosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., and Rossetto Dickey, C. (2009). Differential effects of a tier two behavior intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(2), 82-93.
- McTiernan, A., Leader, G., Healy, O., and Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1215-1222.

- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., ... and Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), 1.
- Meier, A. E., Fryling, M. J. and Wallace, M. D. (2012). Using high-probability foods to increase the acceptance of low-probability foods. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(1), 149-153.
- Miltenberger, R. G. (2006). Antecedent intervention for challenging behavior maintained by escape from instructional activities. J. K. Luiselli (Ed.), *Antecedent assessment and intervention: Supporting children and adults with developmental disabilities in community settings* in (pp. 101–124). Baltimore: Brookes.
- Miltenberger, R. G. (2011). *Behavior modification: Principles and procedures* (5th Edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H., and McDougale, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 125-136.
- Murphy O., Healy O., and Leader G. (2009) Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 474-82.
- National Autism Center (2009). *Findings and conclusions: National standards project, phase 1*. Randolph MA: Author.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author.
- Neilson, S. L., and McEvoy, M. A. (2004). Functional behavioral assessment in early intervention settings. *Journal of Early Interventions*, 26(2), 115-131.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 247–255.
- Nevin, J. A., and Grace, R. C. (2000). Behavioral momentum and the law of effect. *Behavioral and Brain Sciences*, 23(1), 73-90.
- Nevin, J. A., Mandell, C., and Atak, J. R. (1983). The analysis of behavioral momentum. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 39(1), 49-59.

- Newcomer, L. L., and Lewis, T. J. (2004). Functional behavioral assessment: An investigation of assessment reliability and effectiveness of function-based interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 168-181.
- Neitzel, J. (2010). Positive behavior supports for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 247-255.
- Niklasson, L., Rasmussen, P., Oskardottir, S., and Gillberg, C. (2009). Autism, ADHD, mental retardation and behavior problems in 100 individuals with 22q11 deletion syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 30(4), 763-773.
- Normand, M. P. and Beaulieu, L. (2011). Further evaluation of response-independent delivery of preferred stimuli and child compliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 665-669.
- Normand, M. P., Kestner, K., and Jessel, J. (2010). An analysis of stimuli that influence compliance during the high-probability instruction sequence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(4), 735-738.
- Norris, M., Aman, M. G., Mazurek, M. O., Scherr, J. F., and Butter, E. M. (2019). Psychometric characteristics of the aberrant behavior checklist in a well-defined sample of youth with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 62, 1-9.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., and Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development: A practical handbook* (3rd ed.). USA: Cengage Learning.
- O'Brien, M. J., Schieltz, K. M., Berg, W. K., McComas, J. J., and Wacker, D. P. (2021). Delivering interventions via telehealth: functional communication training with a child with autism as a case example, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(1), 53-60.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., and Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior*. California: Brooks/Cole Publishing.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S., and Hatton, D. (2010). Evidence-based practices for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275-282.

- Parker, R. I., and Vannest, K. J. (2012). Bottom-up analysis of single-case research designs. *Journal of Behavioral Education*, 21(3), 254-265.
- Parker, R., Vannest, K. J., and Davis, J. L. (2011). Nine non-overlap techniques for single case research. *Behavior Modification*, 35, 303-322.
- Patel, M., Reed, G. K., Piazza, C. C., Mueller, M., Bachmeyer, M. H., and Layer, S. A. (2007). Use of a high-probability instructional sequence to increase compliance to feeding demands in the absence of escape extinction. *Behavioral Interventions*, 22(4), 305-310.
- Penrod, B., Gardella, L., and Fernand, J. (2012). An evaluation of a progressive high probability instructional sequence combined with low-probability demand fading in the treatment of food selectivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 527-537.
- Phillips, K. J., and Mudford, O. C. (2008). Functional analysis skills training for residential caregivers. *Behavioral Interventions*, 23(1), 1-12.
- Pitts, L., and Dymond, S. (2012). Increasing compliance of children with autism: Effects of programmed reinforcement for high-probability requests and varied inter-instruction intervals. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 135-143.
- Planer, J., DeBar, R., Progar, P., Reeve, K., and Sarokoff, R. (2018). Evaluating tasks within a high-probability request sequence in children with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 33(4), 380-390.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., ve Kalkan, S. (2020). Tek-denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60.
- Rapp, J. T., and Gunby, K. (2016). Task interspersal for individuals with autism and other neurodevelopmental disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 730-734.
- Rattaz, C., Michelon, C., Munir, K., and Baghdadli, A. (2018). Challenging behaviours at early adulthood in autism spectrum disorders: Topography, risk factors and evolution. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(7), 637-649.
- Reichow, B., Volkmar, F. R., and Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311-1319.

- Rhymer, K. N., and Morgan, S. K. (2005). Comparison of the explicit timing and interspersal intervention: Analysis of problem completion rates, student preference, and teacher acceptability. *Journal of Behavioral Education*, 14(4), 283-303.
- Richler, J., Huerta, M., Bishop, S. L., and Lord, C. (2010). Developmental trajectories of restricted and repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorders. *Development and Psychopathology*, 22(1), 55–69.
- Rispoli, K. M., Hawley, L. R., and Clinton, M. C. (2018). Family background and parent–school interactions in parent involvement for at-risk preschool children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 52(1), 39-49.
- Rispoli, M. J., Davis, H. S., Goodwyn, F. D., and Camargo, S. (2013). The use of trial-based functional analysis in public school classrooms for two students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 180-189.
- Rispoli, M., Ninci, J., Burke, M. D., Zaini, S., Hatton, H., and Sanchez, L. (2015). Evaluating the accuracy of results for teacher implemented trial-based functional analyses. *Behavior Modification*, 39(5), 627-653.
- Rispoli, M., Ninci, J., Neely, L., and Zaini, S. (2014). A systematic review of trial-based functional analysis of challenging behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(3), 271-283.
- Riviere, V., Becquet, M., Peltret, E., Facon, B., and Darcheville, J. C. (2011). Increasing compliance with medical examination requests directed to children with autism: Effects of a high-probability request procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(1), 193-197.
- Rojahn, J., Whittaker, K., Hoch, T., and González, M. L. (2007). Assessment of self-injurious and aggressive behavior. L. Glidden and J. L. Matson (Editors), *International review of research in mental retardation* in (pp. 281–319). Amsterdam: Elsevier.
- Romano, J. P., and Roll, D. (2000). Expanding the utility of behavioral momentum for youth with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 15(2), 99-111.
- Rosales, M. K., Wilder, D. A., Montalvo, M., and Fagan, B. (2021). Evaluation of the high probability instructional sequence to increase compliance with multiple low-probability instructions among children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(2), 760-769.

- Rotheram-Fuller, E., Kasari, C., Chamberlain, B., and Locke, J. (2010). Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1228–1234.
- Ruiz, S. and Kubina Jr, R. M. (2017). Impact of trial-based functional analysis on challenging behavior and training: A review of the literature. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(4), 347-356.
- Russo, D. (2020). *Use of high-probability instructional sequences during pre-academic activities for young children with autism spectrum disorder*. Unpublished Master Theses. Florida: University of South Florida.
- Sanchez-Fort, M. R., Brady, M. P., and Davis, C. A. (1995). Using high-probability requests to increase low-probability communication behavior in young children with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(2), 151-165.
- Schilling, D. L., and Schwartz, I. S. (2004). Alternative seating for young children with autism spectrum disorder: Effects on classroom behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 423-432.
- Schmidt, J. D., Drasgow, E., Halle, J. W., Martin, C. A., and Bliss, S. A. (2014). Discrete trial functional analysis and functional communication training with three individuals with autism and severe problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(1), 44-55.
- Schreck, K. A., Williams, K., and Smith, A. F. (2004). A comparison of eating behaviors between children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(4), 433-438.
- Sharp, W. G., Berry, R. C., McCracken, C., Nuhu, N. N., Marvel, E., Saulnier, Klin, A., Jones, W., and Jaquess, D. L. (2013). Feeding problems and nutrient intake in children with autism spectrum disorders: A meta-analysis and comprehensive review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2159-2173.
- Sigafoos, J., and Meikle, B. (1996). Functional communication training for the treatment of multiply determined challenging behavior in two boys with autism. *Behavior Modification*, 20(1), 60-84.

- Sigafoos, J., and Sagers, E. (1995). A discrete-trial approach to the functional analysis of aggressive behaviour in two boys with autism. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 20(4), 287-297.
- Simó-Pinatella, D., Günther-Bel, C., and Mumbardó-Adam, C. (2021). Addressing challenging behaviours in children with autism: A qualitative analysis of teachers' experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-14.
- Simpson, R. L., Myles, B. S., and Ganz, J. B. (2008). Efficacious interventions and treatments for learners with autism spectrum disorders. R. L. Simpson and B. S. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Singer, G. H., Singer, J., and Horner, R. (1987). Using pretask requests to increase the probability of compliance for students with severe disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 12(4), 287-291.
- Singh, A. N., Matson, J. L., Mouttapa, M., Pella, R. D., Hill, B. D., and Thorson, R. (2009). A critical item analysis of the QABF: Development of a short form assessment instrument. *Research in Developmental Disabilities*, 30(4), 782-792.
- Smith, M. R., and Lerman, D. C. (1999). A preliminary comparison of guided compliance and high-probability instructional sequences as treatment for noncompliance in children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 20(3), 183-195.
- Solnick, M. D., and Ardoin, S. P. (2010). A quantitative review of functional analysis procedures in public school settings. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 153-175.
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., and Wetherby, A. M. (2016). Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 782–796.

- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., and Savage, M. N. (2020). *Evidence based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Sturmey, P. (1995). Analog baselines: A critical review of the methodology. *Research in Developmental Disabilities*, 16(4), 269-284.
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (6. baskı) içinde (ss. 183-238). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sze, K. M. (2006). *Using a high-probability behavioral momentum sequence to teach functional vocabulary to children with autism*. Unpublished Doctoral Dissertation, California: University of California, Santa Barbara.
- Tardi, L. D. (2020). *Comparing high-probability demands with and without food to increase the consumption of healthy food in picky eaters*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ontario: Brock University, Faculty of Social Sciences.
- Taylor, J. L., and Seltzer, M. M. (2010). Changes in the autism behavioral phenotype during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1431-1446.
- Tekin-İftar, E. (2018). A-B modelleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 156-179). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Temel, Z. F., Ersoy, Ö., Avcı N, ve Turla A. (2005). *Gazi erken çocukluk gelişimi değerlendirme aracı (GEÇDA)*. Ankara: Rekmay Yayıncılık.
- Thompson, R. H., and Iwata, B. A. (2007). A comparison of outcomes from descriptive and functional analyses of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 333–338.
- Tonge, B. J., and Einfeld, S. L. (2003). Psychopathology and intellectual disability: The Australian child to adult longitudinal study. *International review of research in mental retardation*, 26, 61-91.

- Tordjman, S., Anderson, G. M., Charrier, A., Oriol, C., Kermarrec, S., Canitano, R., ... and Mottron, L. (2018). Relationships between self-injurious behaviors, pain reactivity, and β -endorphin in children and adolescents with autism. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 79(2), 259-290.
- Trejo, M. J., and Fryling, M. J. (2018). Comparing two variations of the high-probability instructional sequence to improve food consumption with a child with autism. *Behavioral Interventions*, 33(4), 448-454.
- Vannest, K. J., and Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411.
- Vollmer, T. R., Roane, H. S., and Rone, A. B. (2012). Experimental functional analysis. J. Matson (Ed.), *Functional assessment for challenging behaviors* in (pp. 125-141). New York, NY: Springer.
- Wawrzonek, A. (2019). *The effect of task interspersal on learning rate for children with high rates of escape-maintained behavior*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Michigan State University, School of Psychology.
- Wehby, J. H., and Hollahan, M. S. (2000). Effects of high-probability requests on the latency to initiate academic tasks. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(2), 259-262.
- Weiss, J. A., Ting, V., and Perry, A. (2016). Psychosocial correlates of psychiatric diagnoses and maladaptive behaviour in youth with severe developmental disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(6), 583-593.
- White, R. M., Pasco, M. C., Korous, K. M., and Causadias, J. M. (2020). A systematic review and meta-analysis of the association of neighborhood ethnic-racial concentrations and adolescent behaviour problems in the US. *Journal of Adolescence*, 78, 73-84.
- Wilder, D. A., Majdalany, L., Sturkie, L., and Smeltz, L. (2015). Further evaluation of the high probability instructional sequence with and without programmed reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(3), 511-522.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B. Fleury, V. P., and Schultz, T. R. (2013). *Evidence based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence Based Practice Review Group.

- Yücesoy-Özkan, Ş. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yöntemi. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* içinde (ss. 171-206). Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2018). Bakıma gereksinimi olan bireylerde davranış işlevinin belirlenmesi: İşlevsel değerlendirme. F. Aksoy (Ed.), *Etkili davranış yönetimi* içinde (ss. 93-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). Sınıfı yönetimi ve davranış kontrolü. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Akçamuş (Editörler), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 655-699). Ankara: Vize Akademi Yayınları.
- Yücesoy, Ş., ve Erbaş, D. (2002). İşlevi kaçma yoluyla olumsuz pekiştirme olan problem davranışların yer aldığı araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 51-66.
- Zarcone, J. L., Iwata, B. A., Mazaleski, J. L., and Smith, R. G. (1994). Momentum and extinction effects on self injurious escape behavior and noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(4), 649-658.
- Zarcone, J. R., Iwata, B. A., Hughes, C. E., and Vollmer, T. R. (1993). Momentum versus extinction effects in the treatment of self-injurious escape behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 135-136.
- Zuluaga, C. A., and Normand, M. P. (2008). An evaluation of the high-probability instruction sequence with and without programmed reinforcement for compliance with high-probability instructions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 453-457.

EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 15.11.2019 Protokol No: 90364

Tarih: 27.11.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocukların İşlevi Kaçma Olan Problem Davranışlarının Sağaltımında Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma (YİB) Uygulamasının Etkiliği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Arzu ÖZEN
TEZ YAZARI:	Şerife ŞAHİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
(Çalışmanın Bilimsel Değeri)	
(Başkan Tarafından Açıköğretim Fak.)	(Eğitim Fak.)
	(İkt. ve İktisat Bil. Fak.)

EK-2. Aile İzin Formu

Sayın Anne-Baba;

Prof. Dr. Arzu ÖZEN'in danışmanlığında yürütülen “*Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Olan Çocukların İşlevi Kaçma Olan Problem Davranışlarının Azaltılmasında Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma (YYİB) Uygulamasının Etkililiği*” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında sizlerle bir görüşme yapılması planlanmaktadır. Araştırmada OSB olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılması/ortadan kaldırılması ve düşük düzeyde yerine getirdikleri davranışlarının artırılması için YYİB uygulamasının etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmada OSB olan çocukların yüksek düzeyde yerine getirdiği davranışlar ile düşük düzeyde yerine getirdiği ve yapmaktan kaçındığı davranışlar birlikte sunulacak, düşük düzeyde yerine getirdiği davranışları yerine getirme düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır. Ailelerin araştırmaya katılmaları tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırmanın amacından yola çıkarak hazırlamış olduğumuz bu aile görüşme formu, “demografik bilgi formu” ve “görüşme soruları” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Aile görüşme formu, OSB olan çocukların problem davranışlarını, bu davranışların öncesinde ve sonrasında neler olduğunu ve ortaya çıkan problem davranışın işlevini (amacını) belirlemek için hazırlanmıştır.

Görüşmenin yaklaşık 45-60 dakika arasında sürmesi planlanmaktadır. Görüşme sırasında konuşmanın akışını kesintiye uğratmamak ve görüşmede belirttiğiniz ifadeleri daha kolay not alabilmek adına görüşme ses kaydına alınacaktır. Görüşme sırasında alınan ses kaydı bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Ses kaydınızı sadece araştırmacı ve tez danışmanı dinleyecektir. Görüşme dökümlerinde size bir kod adı verilecek ve gerçek bilgileriniz herhangi bir ortamda paylaşılmayacaktır. Araştırmadan ayrılmak istediğinizde sizden toplanan veriler kullanılmayacak ve silinecektir. Siz değerli anne-babaların görüşlerini almak çalışmamıza önemli bir katkı sağlayacaktır. Değerli zamanınızı ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Şerife ŞAHİN

Görüşmenin nasıl yapılacağı ve görüşme kayıtlarının sadece araştırma kapsamında kullanılacağı konusunda araştırmacı tarafından ayrıntılı şekilde bilgilendirildim. Görüşmeye gönüllü olarak katılıyorum. Görüşmeyle ilgili bilgilendirme formunu okuduğumu, anladığımı ve onayladığımı kabul ediyorum.

Görüşmeye Katılan Anne-Babanın;

Adı Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-3. Gözlemci Bilgilendirme Formu

Değerli Gözlemci/Değerlendirici,

Bu araştırma iki aşamadan oluşmakta olup araştırmanın ilk aşaması OSB olan çocukların problem davranışlarının işlevinin belirlenmesiyle birlikte düşük düzeyde yerine getirdiği ve işlevi kaçma olan problem davranışlar sergilediği becerilerin değerlendirilmesidir. Bu beceriler belirlendikten sonra araştırmanın ikinci aşaması olan deney sürecine geçilmiştir. Siz değerli gözlemci/değerlendiriciden problem davranışların işlevinin belirlendiği Deneme Temelli İşlevsel Analiz Oturumlarının (DDİA) güvenilirlik, araştırmanın uygulama evrelerine ilişkin de uygulama ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin değerlendirilmesi beklenmektedir.

Araştırma kapsamında yapacağınız gözlem ve değerlendirmeler için bu bilgilendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formun yapacağınız gözlemler esnasında sizlere rehberlik edeceği düşünülmekle beraber lütfen olası soru ya da anlamadığınız durumları benimle paylaşınız. Araştırmaya vermiş olduğunuz destek için teşekkür eder, kolaylıklar dilerim.

Arş.Gör. Şerife ŞAHİN

1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, OSB olan çocukların (a) işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında, (b) düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılmasında Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma (YYİB) uygulamasının etkililiğini değerlendirmektir. Araştırmada aynı zamanda OSB olan çocukların ailelerinin ve özel eğitim alan uzmanlarının araştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

3. YYİB uygulaması OSB olan çocukların;
 - (c) İşlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında ve
 - (d) Düşük düzeyde yerine getirdiği davranışların artırılmasında etkili midir?
4. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin ve özel eğitim alan uzmanlarının YYİB uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?

2.Araştırma Modeli

Bu araştırma tek denekli deneysel araştırma modellerinden A-B-A-B modeli ile yürütülmüştür.

3.Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkeni YYİB uygulamasıdır. Araştırmada OSB olan çocukların problem davranışlarının İDD süreçleri ile işlevleri belirlenmiş ve işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında YYİB uygulamasının etkililiği değerlendirilmiştir.

4.Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni OSB olan çocukların sergilemiş oldukları işlevi kaçma olan problem davranış düzeyleri, ikinci bağımlı değişkeni ise OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyleridir. Her bir bağımlı değişkenin işe vuruk tanımı aşağıda yapılmıştır.

4.1. OSB olan çocukların sergilemiş oldukları işlevi kaçma olan problem davranış düzeyleri

Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni, OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriyi gerçekleştirmeden önce, beceriyi gerçekleştirirken veya beceriyi gerçekleştirdikten sonra sergilemiş olduğu problem davranış/davranışlar düzeyidir. Bu bağımlı değişkene ilişkin veriler bir oturumunun tamamından parçalı zaman aralığı kaydı tekniği ile toplanacaktır. Araştırmanın bu bağımlı değişkeni araştırmacı tarafından size verilecek olan, 5 dakikalık zaman diliminin 10'ar saniyelik aralıklarla belirlendiği ve her 10. saniyede "Bip" şeklinde uyarının bulunduğu ölçme aracı ile değerlendirilecek ve bu aracı kulaklıkla dinlerken ilgili videoda OSB olan çocukların problem davranış sergileyip sergilemediği analiz edilecektir.

Araştırmada OSB olan çocukların problem davranışlarının her birinin tanımı ile örnekleyenleri ve örneklemeyenlerine ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

Saldırgan ve zorlayıcı davranışlar;

c. Sesle ve sözel olarak sergilenen saldırgan davranışlar: Çocuğun sesli veya sözel olarak sergilediği problem davranışlardır. Çığlık atma, bağırma, ağlama,

ağlayarak konuşma, küfretme, kızgın ses tonu ile konuşma, homurdanarak konuşma, bağırarak konuşma bu davranışların örnekleyenidir. İsteklerini sözel olarak ya da talebini yaklaşık bir kelime ile yüksek sesle isteme, herhangi bir hastalık, korku ya da can acımasından kaynaklı çıkan yüksek ses veya ağlama, kendisine edilen bir küfrü bir başkasına aktarma, uzaktaki bir kişiye seslenmek amaçlı bağırma sesle ve sözel olarak sergilenen saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

d. Kendisine zarar veren saldırgan davranışlar: Çocuğun kendi vücuduna herhangi bir nesne ile veya nesne olmaksızın zarar verdiği problem davranışlardır. Vücudunun herhangi bir yerine vurma, vücudunun herhangi bir yerini bir yere vurma, elini-kolunu-parmağını ısırma, saçını çekme-koparma, dişlerini sıkarak gıcırdatma, vücudunun herhangi bir yerini tırnağı ile çizme, tırnağı veya ağzı ile derisini koparma-soyma, parmağını gözüne sokma, elini ağzına sokarak kendini kusturma, burnu ile oynayarak kanatma bu davranışların örnekleyenidir. Herhangi bir gereksinime dayalı olarak vücudunu kaşınması, vücuduna işaret amacıyla dokunması veya vurması, canının yanması veya hastalanması durumunda kendini ifade etmek amacıyla bir yerine vurması veya dokunması kendisine zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

e. Başkalarına zarar veren saldırgan davranışlar: Çocuğun başkasının vücuduna herhangi bir nesne ile veya nesne olmaksızın zarar verdiği problem davranışlardır. Birine el-ayak-baş ile vurma, tekme atma, tırnağı ile çizme, ısırma, itirme, çekiştirme, tükürme, birinin saçını çekme, boğazını sıkma, herhangi bir nesneyi karşısındaki kişiye fırlatma, nesne ile vurma, nesne ile zarar verme bu davranışların örnekleyenidir. Birine iletişim amaçlı vurma veya çekiştirme, herhangi etkinlik esnasında meydana gelen kazalar, duyu-motor becerilerdeki sınırlılıklardan kaynaklı çarpma, itirme başkalarına zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

f. Eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışlar: Çocuğun etrafındaki eşyalara veya çevresine yönelik sergilediği problem davranışlardır. Bir eşyayı atma, fırlatma, dökme, kırma, devirme, yıkma, kıvrırma, büzme, bükme, koparma, yırtma, parçalama, ısırma, eşyaları birbirine vurma bu davranışların örnekleyenidir. Bir etkinlik esnasında kazara gerçekleşen kırılma, parçalanma vb. durumlar, duyu-motor becerilerdeki sınırlılıklardan kaynaklı düşme, kırılma veya

zarar verme amacı gütmeyen ancak kazara zarar verilen durumlar (Örn: Elinden düşürme, ilk defa kullandığı bir materyali bozma) eşyalara ve çevreye zarar veren saldırgan davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

Sınırlı ve yineleyici davranışlar;

- a. Yinelenen davranışlar:** Çocuğun sürekli olarak tekrarladığı problem davranışlarıdır. Ellerini, parmaklarını, kafasını, vücudunu sallama gibi tekrarlı hareketler, aynı ses tonuyla uzun süreli söylenme, mırıldanma, uzun süreli değişik tonlarda anlamsız sesler çıkarma, aynı sözcüğü veya cümleyi defalarca söyleme bu davranışların örnekleyenidir. Ellerini ve kollarını işaret etmek amaçlı sallama, iletişim amaçlı ellerini kollarını sallama, taklit amaçlı ellerini kollarını sallama, heyecanlandığında talep ettiği nesneyi birkaç kere isteme, bağlama uygun sözcük kullanarak konuşma, mırıldanarak şarkı söyleme yinelenen davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.
- b. Etkinlik dışı davranışlar:** Çocuğun etkinliği devam ettirmesini engelleyen problem davranışlarıdır. Etkinliği yarıda bırakma, etrafına bakınma, oturduğu yerden kalkma, sandalyeden kayma, etkinlikten kafasını çevirme, etkinliğin/masanın üzerine uzanma, ısrarla farklı bir etkinlik talep etme, gezinme ve bağlam dışı konuşma gibi öğrenmeyi kesintiye uğratan davranışlar bu davranışların örnekleyenidir. İzin verildiğinde gereksinimlerini karşılamak için yerinden kalkma, etkinlikle ilgili bağlama uygun konuşma etkinlik dışı davranışların örneklemeyenleri olarak kabul edilmiştir.

4.2. OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerileri sergileme düzeyleri

Araştırmanın bu bağımlı değişkeninin işe vuruk tanımı OSB olan çocuğun verilen yönergeyi en geç 4 saniye içinde yapmaya başlaması, ilgili beceriyi en fazla 5 saniyede tamamlamasıdır. Araştırmada OSB olan çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri beceriler birbirinden farklı olduğu için her katılımcı çocuğun tepki tanımları farklıdır. İzleyen başlıklarda Katılımcı A, Katılımcı B ve Katılımcı C'nin olası tepki tanımları verilmiştir.

4.2.1. Katılımcı A'nın olası tepki tanımları

Katılımcı A'nın kaçma işlevli problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerden birisi iki aşamalı taklit becerisidir. Katılımcı A ile çalışılan iki aşamalı (biri nesnel diğeri nesnesiz) taklit becerisine yönelik tepki tanımları aşağıda verilmiştir.

Doğru tepki: Katılımcı A kendisine “Böyle yap” yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde “*kâseye küp atma ve başına dokunma*” veya “*marakası sallama ve alkış yapma*” veya “*bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma*” taklit becerisini gerçekleştirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

Yanlış tepki: Katılımcı A kendisine “Böyle yap” yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde “*kâseye küp atma ve başına dokunma*” veya “*marakası sallama ve alkış yapma*” veya “*bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma*” taklidini yapmaması veya 5 saniyeden daha uzun bir sürede bu taklidi yapması veya ilgili taklidi yapmak yerine farklı bir taklit/davranış sergilemesi yanlış tepki olarak tanımlanmıştır.

Tepkisiz kalma: Katılımcı A kendisine ‘Böyle yap’ yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde herhangi bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmıştır. Katılımcı A'nın tepkisiz kalma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

4.2.2. Katılımcı B'nin olası tepki tanımları

Katılımcı B'nin kaçma işlevli problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerden birisi iki aşamalı alıcı dil becerisidir. Katılımcı B ile iki aşamalı alıcı dil becerisine yönelik tepki tanımları;

Doğru tepki: Katılımcı B kendisine; “*arabayı sür ve kolunu kaldır*” veya “*halkayı tak ve bay bay yap*” veya “*şapkayı giy ve karnına dokun*” veya “*bebeği öp ve kulağına dokun*” veya “*marakası salla ve saçını göster*” denildikten sonra 5 saniye içinde beceriyi yerine getirmesi doğru tepki olarak kabul edilmiştir.

Yanlış tepki: Katılımcı B kendisine “*arabayı sür ve kolunu kaldır*” veya “*halkayı tak ve bay bay yap*” veya “*şapkayı giy ve karnına dokun*” veya “*bebeği öp ve kulağına dokun*” veya “*marakası salla ve saçını göster*” denildikten sonra 5 saniye içinde beceriyi yerine getirmemesi veya becerilerden yalnızca birini yerine getirmesi veya 5 saniyeden daha uzun bir sürede bu beceriyi sergilemesi veya ilgili alıcı dil becerisini sergilemek yerine farklı bir alıcı dil/davranış sergilemesi yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

Tepkisiz kalma: Katılımcı B kendisine “arabayı sür ve kolunu kaldır” veya “halkayı tak ve bay bay yap” veya “şapkayı giy ve karnına dokun” veya “bebeği öp ve kulağına dokun” veya “marakasını sallama ve saçını göster” denildikten sonra 5 saniye içinde bu becerilere herhangi bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmıştır. Katılımcı B’nin tepkisiz kalma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

4.2.3. Katılımcı C’nin olası tepki tanımları

Katılımcı C’nin kaçma işlevli problem davranış sergilediği ve düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerden birisi tek aşamalı nesnesiz taklit becerisidir. Katılımcı C ile çalışılan tek aşamalı nesnesiz taklit becerisine yönelik tepki tanımları;

Doğru tepki: Katılımcı C kendisine “Böyle yap” yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde “başına dokunma” taklit becerisini gerçekleştirmesi doğru tepki olarak tanımlanmıştır.

Yanlış tepki: Katılımcı C kendisine “Böyle yap” yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde “başına dokunma” taklidini yapmaması veya 5 saniyeden daha uzun bir sürede bu taklidi yapması veya ilgili taklidi yapmak yerine farklı bir taklit/davranış sergilemesi yanlış tepki olarak tanımlanmıştır.

Tepkisiz kalma: Katılımcı C kendisine ‘Böyle yap’ yönergesi verildikten sonra 5 saniye içinde herhangi bir tepkide bulunmaması olarak tanımlanmıştır. Katılımcı C’nin tepkisiz kalma davranışı yanlış tepki olarak kabul edilmiştir.

5. Deneme Temelli İşlevsel Analiz Oturumları

Araştırmada DDİA oturumlarının dikkat/ilgi elde etme, nesne/etkinlik elde etme ve kaçma koşullarına yönelik veri toplanmıştır.

5.1. Problem davranışın işlevini belirlemeye yönelik güvenilirlik analizinin toplanması

Araştırmada doğal bir öğretim rutininin içerisinde gerçekleştirilen DDİA oturumlarında her koşulun test ve kontrol oturumlarından güvenilirlik verisi toplanmaz beklenmektedir. Araştırmada DDİA oturumları;

- a) Dikkat/İlgi Elde Etme (test ve kontrol oturumları)
- b) Kaçma (test ve kontrol oturumları)

c) Nesne/Etkinlik Elde Etme (test ve kontrol oturumları) koşulları için sınanmıştır.

Sizlerden ilgili videoları izleyerek aşağıda yer alan “Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Uygulama Güvenirliği Formu”na işaretleme yapmanız beklenmektedir.

Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Uygulama Güvenirliği Formu

Katılımcı:

Tarih:

Koşullar		Davranışlar	Evet	Hayır
Dikkat/İlgi Elde Etme İşlevi Kontrol	1.	Uygulamacı orta düzeyde tercih edilen iki tane etkinlik materyalini katılımcıya verir.		
	2.	Uygulamacı katılımcıya yönelik dikkat/ilgi (uygun sözel ya da fiziksel iletişim) sağlar.		
	3.	Problem davranış sergilendiğinde ya da iki dakika içerisinde sergilenmez ise, kontrol bölümü sona erer.		
Dikkat/İlgi Elde Etme İşlevi Test	1.	Uygulamacı orta düzeyde tercih edilen iki tane etkinlik materyalini katılımcıya verir.		
	2.	Katılımcıya bir işi olduğunu söyler ve kafasını çevirir; fakat katılımcıya ile belirli bir yakınlığı korur.		
	3.	Katılımcının bütün isteklerini görmezden gelir.		
	4.	Problem davranış olduğu anda, katılımcıya bakarak, ona 10 ile 30 saniye arasında sözel ya da fiziksel bir dikkat/ilgi (bunu yapma, ne yapmak istiyorsun gibi) sağlar ve test bölümü sonlanır.		
	5.	İki dakika içerisinde problem davranış sergilenmez ise, test bölümü sona erer.		
Kaçma İşlevi Kontrol	1.	Uygulamacı ile katılımcı herhangi bir etkinlik materyale erişimi olmaksızın oturtur.		
	2.	Uygulamacı katılımcıya yakın oturur; fakat ona bakmaz.		
	3.	Uygulamacı katılımcıda herhangi bir talepte bulunmaz.		
	4.	Problem davranış sergilendiğinde ya da iki dakika içerisinde sergilenmez ise, kontrol bölümü sona erer.		
Kaçma İşlevi Test	1.	Uygulamacı katılımcıya “Şimdi çalışma zamanı” vb. der.		
	2.	Uygulamacı katılımcıya tamamlaması için geçmişte problem davranışla sonuçlanan zor bir görev verir.		
	3.	Uygulamacı katılımcıya “Bunu yap” vb. yönerge verir.		
	4.	Katılımcı 5 saniye içerisinde istenilen davranışı sergilemeye başlamazsa uygulamacı sözel ipucuyla birlikte model olur (Örneğin; böyle yap).		
	5.	Katılımcı 5 saniye içerisinde istenen davranışı sergilemez ise, uygulamacı görevini tamamlanması için katılımcıya fiziksel yardım sağlar.		
	6.	Katılımcı yerinden kalkmaya/kaçmaya çalışırsa, bu girişime engel olur ve ipuçlarını sunmaya devam eder.		
	7.	Katılımcı problem davranış sergilerse, ipucu vermeyi sonlandırıp materyalleri kaldırır ve “Tamam, bunu yapmak zorunda değilsin” der ve test bölümü sonlanır.		

	8.	İki dakika içerisinde problem davranış sergilenmez ise, test bölümü sona erer.		
Nesne/Etkinlik Elde Etme İşlevi Kontrol	1.	Uygulamacı yüksek düzeyde tercih edilen iki tane materyali çocuğa verir.		
	2.	Katılımcı uygulamacı ile konuşur ya da etkileşime geçerse, uygulamacı çocuğu yanıtlar.		
	3.	Uygulamacı materyal ya da ortam hakkında maksimum her 30 saniyede bir konuşur; fakat katılımcıya herhangi bir talepte bulunmaz ya da soru sormaz.		
	4.	Uygulamacı katılımcı bir problem davranış sergilerse, hiçbir tepkide bulunmayıp kontrol bölümünü sonlandırır.		
Nesne/Etkinlik Elde Etme İşlevi Test	1.	Uygulamacı katılımcının elinden materyalleri alır ve bunları katılımcının ulaşamayacağı bir yere koyar.		
	2.	Katılımcı uygulamacı ile konuşursa, uygulamacı katılımcıyı yanıtlar.		
	3.	Uygulamacı maksimum her 30 saniyede bir ortam hakkında konuşur.		
	4.	Katılımcı yerinden kalkarsa, uygulamacı katılımcıyı takip eder ve onunla belirli yakınlığı korur.		
	5.	Katılımcının ortamdaki diğer oyuncaklarla etkileşim girişimlerini engeller.		
	6.	Katılımcı problem davranış sergilediğinde, uygulamacı materyalleri hemen katılımcıya verir ve test bölümünü sonlandırır.		
	7.	İki dakika içerisinde problem davranış sergilenmez ise, test bölümü sona erer.		

6. Deney Süreci

Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi evreleri (A₁ ve A₂ evresi), uygulama evreleri (B₁ ve B₂ evresi) evrelerinden oluşmaktadır.

6.1. A₁ ve A₂ Evresi

Bu oturumlarda katılımcı çocukların doğru tepkileri belirlenen etkili pekiştireç ile pekiştirilmesi, yanlış tepkilerin görmezden gelinmesi şeklinde planlanmıştır. Katılımcı çocukların düşük düzeyde yerine getirdikleri becerilere ilişkin veriler uygulama esnasında “Hedef Davranış Veri Toplama Formu”na, problem davranış düzeylerine ilişkin veriler de oturum videolarının daha sonra izlenmesi sonucu “Problem Davranış Veri Toplama Formu”na kaydedilmiştir. Başlama düzeyi oturumları her katılımcı için izleyen şekilde uygulanmıştır.

Katılımcı A'nın A₁ ve A₂ Evresi İçin Uygulama Güvenirliği Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı A için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı A'nın dikkatini çalışmaya çekme		
3. Böyle Yap yönergesini verme (<i>kaseye küp atma ve başına dokunma</i>)		
4. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
5. Veriyi kaydetme		
6. Böyle Yap yönergesini verme (<i>marakası sallama ve alkış yapma</i>)		
7. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
8. Veriyi kaydetme		
9. Böyle Yap yönergesini verme (<i>bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma</i>)		
10. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
11. Veriyi kaydetme		
12. 10.denemeye kadar bu döngüyü tamamlama		
13. Katılımcı A'ya katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

***Her oturumda bir beceri fazladan sunularak 10. deneme tamamlanmıştır.

Katılımcı B'nin A₁ ve A₂ Evresi İçin Uygulama Güvenirliği Formu

	Davranış	Evet	Hayır
1.	Katılımcı B için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2.	Katılımcı B'nin dikkatini çalışmaya çekme		
3.	<i>Arabayı sür ve kolunu kaldır</i> yönergesini verme		
4.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
5.	Veriyi kaydetme		
6.	<i>Halkayı tak ve bay bay yap</i> yönergesini verme		
7.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
8.	Veriyi kaydetme		
9.	<i>Şapkayı giy ve karnına dokun</i> yönergesini verme		
10.	Veriyi kaydetme		
11.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
12.	<i>Bebeği öp ve kulağına dokun</i> yönergesini verme		
13.	Veriyi kaydetme		
14.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
15.	<i>Marakası sallama ve saçını göster</i> yönergesini verme		
16.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
17.	Veriyi kaydetme		
18.	Katılımcı B'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

***Her oturumda beceriler iki kere sunulmuştur.

Katılımcı C'nin A₁ ve A₂ Evresi İçin Uygulama Güvenirliği Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı C için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı C'nin dikkatini çalışmaya çekme		
3. <i>Böyle Yap</i> yönergesini verme (<i>başına dokunma</i>)		
4. Katılımcı C doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
5. Veriyi kaydetme		
6. Katılımcı C'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

***Her oturumda beceri 10 kere sunulmuştur.

6.2.B₁ ve B₂ Evresi

Bu evrelerde YYİB uygulaması uygulanmıştır. Uygulama evrelerinde YYİB uygulamasının uygulanmaya başlanması ile bağımlı değişkenlerde meydana gelen değişiklikler “Hedef Davranış Veri Toplama Formu” na, problem davranış düzeylerine ilişkin veriler “Problem Davranış Veri Toplama Formu” na kaydedilmiştir. Uygulama oturumları her katılımcı çocuk için izleyen şekilde uygulanmıştır.

Katılımcı A'nın B₁ ve B₂ Evresi İçin Uygulama Güvenirliği Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı A için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı A'nın dikkatini çalışmaya çekme		
3. Böyle Yap yönergesini verme (kağıt karalama)		
4. Böyle Yap yönergesini verme (ütü yapma)		
5. Böyle Yap yönergesini verme (kavanoz kapağı açma)		
6. Böyle Yap yönergesini verme (<i>kaseye küp atma ve başına dokunma</i>)		
7. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
8. Veriyi kaydetme		
9. Böyle Yap yönergesini verme (kağıt karalama)		
10. Böyle Yap yönergesini verme (ütü yapma)		
11. Böyle Yap yönergesini verme (kavanoz kapağı açma)		
12. Böyle Yap yönergesini verme (<i>marakası sallama ve alkış yapma</i>)		
13. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
14. Veriyi kaydetme		
15. Böyle Yap yönergesini verme (kağıt karalama)		
16. Böyle Yap yönergesini verme (ütü yapma)		
17. Böyle Yap yönergesini verme (kavanoz kapağı açma)		
18. Böyle Yap yönergesini verme (<i>bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma</i>)		
19. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
20. Veriyi kaydetme		
21. Katılımcı A'ya katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

*** Her oturumda bu döngü 10 kere tekrar edilmiş olup, her 10. denemede yönergelerden biri fazladan sunulmuştur.

Katılımcı B'nin B₁ ve B₂ Evresi İçin Uygulama Güvenirliği Formu

Davranış	E	H			
			17.	Dilini çıkar yönergesini verme	
1. Katılımcı B için ortamı ve materyalleri hazırlama			18.	Şapkayı giy ve karnına dokun yönergesini verme	
2. Katılımcı B'nin dikkatini çalışmaya çekme			19.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme	
3. Alkış yap yönergesini verme			20.	Veriyi kaydetme	
4. Alkış yap yönergesini verme			21.	Öpücük yap yönergesini verme	
5. Alkış yap yönergesini verme			22.	Öpücük yap yönergesini verme	
6. Arabayı sür ve kolunu kaldır yönergesini verme			23.	Öpücük yap yönergesini verme	
7. Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme			24.	Bebeği öp ve kulağına dokun yönergesini verme	
8. Veriyi kaydetme			25.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme	
9. Burnuna dokun yönergesini verme			26.	Veriyi kaydetme	
10. Burnuna dokun yönergesini verme			27.	Gözünü göster yönergesini verme	
11. Burnuna dokun yönergesini verme			28.	Gözünü göster yönergesini verme	
12. Halkayı tak ve bay bay yap yönergesini verme			29.	Gözünü göster yönergesini verme	
13. Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme			30.	Marakası salla ve saçını göster yönergesini verme	
14. Veriyi kaydetme			31.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme	
15. Dilini çıkar yönergesini verme			32.	Veriyi kaydetme	
16. Dilini çıkar yönergesini verme			33.	Katılımcı B'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma	

Katılımcı C'nin B₁ ve B₂ Evresi İçin Uygulama Güvenirliği Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı C için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı C'nin dikkatini çalışmaya çekme		
3. Böyle Yap yönergesi ile (kâseye küp atma)		
4. Böyle Yap yönergesi ile (kâseye küp atma)		
5. Böyle Yap yönergesi ile (kâseye küp atma)		
6. <i>Böyle Yap</i> yönergesini verme (<i>başına dokunma</i>)		
7. Katılımcı C doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
8. Veriyi kaydetme		
9. Katılımcı C'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

7. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Sizlerden izlediğiniz videolar kapsamında araştırmanın bağımlı değişkenlerine yönelik veri toplamanız beklenmektedir.

Araştırmanın ilk bağımlı değişkeni OSB olan çocukların yerine getirmekte zorlandıkları beceriyi sergileme düzeyleri olup ikinci bağımlı değişkeni OSB olan çocukların zorlandıkları beceriyi gerçekleştirmemek için sergilemiş oldukları problem davranış düzeyleridir. İlk bağımlı değişken için “Hedef Davranış Veri Toplama Formu”na, problem davranış düzeylerine ilişkin veriler “Problem Davranış Veri Toplama Formu”na araştırmacının hazırlamış olduğu dinlemeye dayalı değerlendirme aracını kullanarak değerlendirme yapmanız beklenmektedir.

Başlama düzeyi oturumları her katılımcı için izleyen şekilde uygulanmıştır.

Katılımcı A'nın A₁ ve A₂ Evresi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı A için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı A için ortamı ve materyalleri hazırlama		
3. Katılımcı A'nın dikkatini çalışmaya çekme		
4. <i>Böyle Yap</i> yönergesini verme (<i>kaseye küp atma ve başına dokunma</i>)		
5. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
6. Veriyi kaydetme		
7. <i>Böyle Yap</i> yönergesini verme (<i>marakası sallama ve alkış yapma</i>)		
8. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
9. Veriyi kaydetme		
10. <i>Böyle Yap</i> yönergesini verme (<i>bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma</i>)		
11. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		

12.	Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
13.	Veriyi kaydetme		
14.	10.denemeye kadar bu döngüyü tamamlama		
15.	Katılımcı A'ya katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

***Her oturumda bir beceri fazladan sunularak 10. deneme tamamlanmıştır.

Katılımcı B'nin A₁ ve A₂ Evresi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Formu

	Davranış	Evet	Hayır
1.	Katılımcı B için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2.	Katılımcı B'nin dikkatini çalışmaya çekme		
3.	<i>Arabayı sür ve kolunu kaldır</i> yönergesini verme		
4.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
5.	Veriyi kaydetme		
6.	<i>Halkayı tak ve Bay bay yap</i> yönergesini verme		
7.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
8.	Veriyi kaydetme		
9.	<i>Şapkayı giy ve karnına dokun</i> yönergesini verme		
10.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
11.	Veriyi kaydetme		
12.	<i>Bebeği öp ve kulağına dokun</i> yönergesini verme		
13.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
14.	Veriyi kaydetme		
15.	<i>Marakası salla ve saçını göster</i> yönergesini verme		
16.	Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
17.	Veriyi kaydetme		
18.	Katılımcı B'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

***Her oturumda beceriler iki kere sunulmuştur.

Katılımcı C'nin A₁ ve A₂ Evresi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı C için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı C'nin dikkatini çalışmaya çekme		
3. Böyle Yap yönergesini verme (<i>başına dokunma</i>)		
4. Katılımcı C doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
5. Veriyi kaydetme		
6. Katılımcı C'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

***Her oturumda beceri 10 kere sunulmuştur.

Uygulama düzeyi oturumları her katılımcı için izleyen şekilde uygulanmıştır.

Katılımcı A'nın B₁ ve B₂ Evresi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı A için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı A'nın dikkatini çalışmaya çekme		
3. Böyle Yap yönergesini verme (kâğıt karalama)		
4. Böyle Yap yönergesini verme (ütü yapma)		
5. Böyle Yap yönergesini verme (kavanoz kapağı açma)		
6. Böyle Yap yönergesini verme (<i>kaseye küp atma ve başına dokunma</i>)		
7. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
8. Veriyi kaydetme		
9. Böyle Yap yönergesini verme (kâğıt karalama)		
10. Böyle Yap yönergesini verme (ütü yapma)		
11. Böyle Yap yönergesini verme (kavanoz kapağı açma)		
12. Böyle Yap yönergesini verme (<i>marakası sallama ve alkış yapma</i>)		
13. Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
14. Veriyi kaydetme		
15. Böyle Yap yönergesini verme (kâğıt karalama)		

16.	Böyle Yap yönergesini verme (ütü yapma)		
17.	Böyle Yap yönergesini verme (kavanoz kapağı açma)		
18.	Böyle Yap yönergesini verme (<i>bardağa kalem koyma ve burnuna dokunma</i>)		
19.	Katılımcı A doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
20.	Veriyi kaydetme		
21.	Katılımcı A'ya katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

*** Her oturumda bu döngü 10 kere tekrar edilmiş olup, her 10. denemede yönergelerden biri fazladan sunulmuştur.

Katılımcı B'nin B₁ ve B₂ Evresi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Formu

Davranış	E	H	17. Dilini çıkar yönergesini verme		
1. Katılımcı B için ortamı ve materyalleri hazırlama			18. Şapkayı giy ve karnına dokun yönergesini verme		
2. Katılımcı B'nin dikkatini çalışmaya çekme			19. Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
3. Alkış yap yönergesini verme			20. Veriyi kaydetme		
4. Alkış yap yönergesini verme			21. Öpücük yap yönergesini verme		
5. Alkış yap yönergesini verme			22. Öpücük yap yönergesini verme		
6. Arabayı sür ve kolunu kaldır yönergesini verme			23. Öpücük yap yönergesini verme		
7. Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme			24. Bebeği öp ve kulağına dokun yönergesini verme		
8. Veriyi kaydetme			25. Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
9. Burnuna dokun yönergesini verme			26. Veriyi kaydetme		
10. Burnuna dokun yönergesini verme			27. Gözünü göster yönergesini verme		
11. Burnuna dokun yönergesini verme			28. Gözünü göster yönergesini verme		
12. Halkayı tak ve bay bay yap yönergesini verme			29. Gözünü göster yönergesini verme		
13. Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme			30. Marakası salla ve saçını göster yönergesini verme		
14. Veriyi kaydetme			31. Katılımcı B doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
15. Dilini çıkar yönergesini verme			32. Veriyi kaydetme		
16. Dilini çıkar yönergesini verme			33. Katılımcı B'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

Katılımcı C'nin B₁ ve B₂ Evresi İçin Gözlemciler Arası Güvenirlik Formu

Davranış	Evet	Hayır
1. Katılımcı C için ortamı ve materyalleri hazırlama		
2. Katılımcı C'nin dikkatini çalışmaya çekme		
3. <i>Böyle Yap</i> yönergesini verme (<i>başına dokunma</i>)		
4. Katılımcı C doğru tepki verdiyse pekiştirme/vermediyse görmezden gelme		
5. Veriyi kaydetme		
6. Katılımcı C'ye katılımı için teşekkür ederek oturumu sonlandırma		

EK-4. Sosyal Geçerlik Soru Formu

EK-4a. Ailelere Yönelik Hazırlanmış Sosyal Geçerlik Soruları

Katılımcı A için “Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma (YYİB) Uygulaması”

Sosyal Geçerlik Aile Görüşlerini Belirleme Formu

Sevgili Anne/Baba,

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarını azaltmak üzere planlanmış araştırmamıza katılmayı ve uygulamacının araştırma kapsamında YYİB uygulaması ile çocuğunuz Katılımcı A'nın problem davranışlarını azaltmayı içeren davranışsal müdahaleyi kullanmasını sözlü ve yazılı olarak onayladınız.

YYİB uygulaması çocuğunuzun **yüksek düzeyde yapabildiği** beceriler ile **yapamadığı veya düşük düzeyde yapabildiği üstelik kaçma işlevi olan problem davranış sergilediği** becerilerin bir arada sunulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama çocuğunuzun düşük düzeyde gerçekleştirdiği becerinin artırılması ve kaçma işlevi olan davranışının azalmasını hedeflemektedir.

İzleyeceğiniz videolarda çocuğunuz Katılımcı A'nın **yüksek düzeyde yerine getirdiği beceriler** (*Tek aşamalı nesnel taklit becerisi: 1. Karalama yapma, 2. Oyuncak ütüyü masa zemininde ileri geri hareket ettirme, 3. Kavanoz kapağını açma*) ve **düşük düzeyde yerine getirdiği ve işlevi kaçma olan problem davranış sergilediği** (*İki aşamalı taklit becerisi: 1. Kâseye küp atma ve burnuna dokunma, 2. Marakas sallama ve alkış yapma, 3. Bardağa kalem koyma ve başına dokunma*) yer almaktadır. İlk izleyeceğiniz videoda çocuğunuz **1. Kâseye küp atma ve burnuna dokunma, 2. Marakas sallama ve alkış yapma, 3. Bardağa kalem koyma ve başına dokunma** becerilerini yapmak istememekte ve bu davranışı sergilememek için çeşitli problem davranışlar sergilemektedir. İkinci videoda ise çocuğunuzun yerine getirebildiği *1. Karalama yapma, 2. Oyuncak ütüyü masa zemininde ileri geri hareket ettirme, 3. Kavanoz kapağını açma* becerileri **üç kere** ard arda sunulup devamında düşük düzeyde yerine getirdiği **1. Kaseye küp atma ve burnuna dokunma, 2. Marakas sallama ve alkış yapma, 3. Bardağa kalem koyma ve başına dokunma** becerileri **bir kere** sunulduğunda çocuğunuzun daha önce **düşük düzeyde yerine getirdiği beceriyi sergileme düzeyinin artış gösterdiği ve problem davranış sergilemediği veya daha düşük düzeyde sergilediği** görülmektedir.

Araştırmanın paydaşı olan sizlerin görüşlerini almak amacıyla bir ‘‘Sosyal Geçerlik Soru Formu’’ hazırlanmıştır. Araştırmaya yönelik görüşleriniz, OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasına yönelik ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu nedenle soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Katkılarınız ve destekleriniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör şerife şAHİN

Sorular

1. OSB olan çocuğunuzun problem davranışlarının azaltılmasına yönelik destek almanın;
 - a) ocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 - b) Sizin için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. şimdi size önce çocuğunuzla birlikte gerçekleştirdiğim çalışmaya ilişkin bir *video izleteceğim*. Videoyu izledikten sonra çocuğunuzda ne tür problem davranışlar gözlemlediğinizi **paylaşabilir misiniz lütfen?**
3. İzlediğiniz videoya göre çocuğunuzda gözlemlediğiniz problem davranışların onun ğretim etkinliğine katılımını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

4. Çocuğunuz izlediğiniz video kaydında yaptığı davranışları günlük yaşamında da yapıyor mu?

(Yanıtı evet ise) Çocuğunuz bu davranışları ne sıklıkta (nadiren-yoğun-çok yoğun) sergiliyor?

5. Çocuğunuzun bu davranışları sergilemesi sizin yaşamınızı nasıl etkiliyor?
Açıklar mısınız?

6. Çocuğunuz günlük yaşamında bu tür davranışları yaptığında siz neler yapıyorsunuz?

7. şimdi size tekrar bir video izletmek istiyorum. Bu videoda çocuğunuzla çalışmaya katılmadan önce sizi bilgilendirdiğim **YYİB uygulamasının** benim tarafımdan nasıl uygulandığını izleyeceksiniz. **Videoyu izledikten sonra** çocuğunuzun davranışlarında ne **tür değişimler gözlemlediğinizi benimle paylaşmanızı istiyorum.**

8. Siz bu uygulamayı günlük yaşamınızda kullanmayı tercih eder misiniz? **Neden?**

9. Bu uygulamanın beğendiğiniz yönlerini ve nedenlerini bizimle paylaşır mısınız?

10. Bu uygulamanın beğenmediğiniz yönlerini ve nedenlerini bizimle paylaşır mısınız?

Katılımcı B için “Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma (YYİB) Uygulaması”
Sosyal Geçerlik Aile Görüşlerini Belirleme Formu

Sevgili Anne/Baba,

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarını azaltmak üzere planlanmış araştırmamıza katılmayı ve uygulamacının araştırma kapsamında YYİB uygulaması ile çocuğunuz Katılımcı B'nin problem davranışlarını azaltmayı içeren davranışsal müdahaleyi kullanmasını sözlü ve yazılı olarak onayladınız.

YYİB uygulaması çocuğunuzun **yüksek düzeyde yapabildiği** beceriler ile **yapamadığı veya düşük düzeyde yapabildiği üstelik kaçma işlevi olan problem davranış sergilediği** becerilerin bir arada sunulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama çocuğunuzun düşük düzeyde gerçekleştirdiği becerinin artırılması ve kaçma işlevi olan davranışının azalmasını hedeflemektedir.

İzleyeceğiniz videolarda çocuğunuz Katılımcı B'nin **yüksek düzeyde yerine getirdiği beceriler** (Tek aşamalı alıcı dil becerisi: *1. Alkış yap, 2. Burnuna dokun, 3. Dilini çıkar, 4. Öpücük yap, 5. Gözünü göster*) ve **düşük düzeyde yerine getirdiği ve işlevi kaçma olan problem davranış sergilediği** (İki aşamalı alıcı dil becerisi: *1. Arabayı sür ve kolunu kaldır, 2.Halkayı tak ve bay bay yap, 3. Şapkayı giy ve burnuna dokun, 4. Bebeği öp ve kulağına dokun, 5. Marakası salla ve saçını göster*) yer almaktadır. İlk izleyeceğiniz videoda çocuğunuz **1. Arabayı sür ve kolunu kaldır, 2.Halkayı tak ve bay bay yap, 3. Şapkayı giy ve burnuna dokun, 4. Bebeği öp ve kulağına dokun, 5. Marakası salla ve saçını göster** becerilerini yapmak istememekte ve bu davranışı sergilememek için çeşitli problem davranışlar sergilemektedir. İkinci videoda ise çocuğunuzun yerine getirebildiği *1. Alkış yap, 2. Burnuna dokun, 3. Dilini çıkar, 4. Öpücük yap, 5. Gözünü göster* becerileri **üç kere** ard arda sunulup devamında düşük düzeyde yerine getirdiği **1. Arabayı sür ve kolunu kaldır, 2.Halkayı tak ve bay bay yap, 3. Şapkayı giy ve burnuna dokun, 4. Bebeği öp ve kulağına dokun, 5. Marakası salla ve saçını göster** becerileri **bir kere** sunulduğunda çocuğunuzun daha önce **düşük düzeyde yerine getirdiği beceriyi sergileme düzeyinin artış gösterdiği ve problem davranış sergilemediği veya daha düşük düzeyde sergilediği** görülmektedir.

Araştırmanın paydaşı olan sizlerin görüşlerini almak amacıyla bir “Sosyal Geçerlik Soru Formu” hazırlanmıştır. Araştırmaya yönelik görüşleriniz, OSB olan

çocukların problem davranışlarının azaltılmasına yönelik ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu nedenle soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Katkılarınız ve destekleriniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör Şerife ŞAHİN

Sorular

1. OSB olan çocuğunuzun problem davranışlarının ortadan kaldırılmasına yönelik destek almanın;
 - a) Çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

 - b) Sizin için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Şimdi size önce çocuğunuzla birlikte gerçekleştirdiğim çalışmaya ilişkin bir *video izleteceğim*. **Videoyu izledikten sonra** çocuğunuzda ne tür problem davranışlar gözlemlediğinizi **paylaşabilir misiniz lütfen?**

3. İzlediğiniz videoya göre çocuğunuzda gözlemlediğiniz problem davranışların onun öğretim etkinliğine katılımını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

4. Çocuğunuz izlediğiniz video kaydında yaptığı davranışları günlük yaşamında da yapıyor mu?

(Yanıtı evet ise) Çocuğunuz bu davranışları ne sıklıkta (nadiren-yoğun-çok yoğun) sergiliyor?

5. Çocuğunuzun bu davranışları sergilemesi sizin yaşamınızı nasıl etkiliyor?
Açıklar mısınız?

6. Çocuğunuz günlük yaşamında bu tür davranışları yaptığında siz neler yapıyorsunuz?

7. Şimdi size tekrar bir video izletmek istiyorum. Bu videoda çocuğunuzla çalışmaya katılmadan önce sizi bilgilendirdiğim **YYİB uygulamasının** benim tarafımdan nasıl uygulandığını izleyeceksiniz. **Videoyu izledikten sonra** çocuğunuzun davranışlarında ne **tür değişimler gözlemlediğinizi benimle paylaşmanızı istiyorum.**

8. Siz bu uygulamayı günlük yaşamınızda kullanmayı tercih eder misiniz?
Neden?

9. Bu uygulamanın beğendiğiniz yönlerini ve nedenlerini bizimle paylaşır mısınız?

10. Bu uygulamanın beğenmediğiniz yönlerini ve nedenlerini bizimle paylaşır mısınız?

Katılımcı C için “Yapılabilirliği Yüksek İstekte Bulunma (YYİB) Uygulaması”
Sosyal Geçerlik Aile Görüşlerini Belirleme Formu

Sevgili Anne/Baba,

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarını azaltmak/ortadan kaldırmak üzere planlanmış araştırmamıza katılmayı ve uygulamacının araştırma kapsamında YYİB uygulaması ile çocuğunuz Katılımcı C'nin problem davranışlarını azaltmayı içeren davranışsal müdahaleyi kullanmasını sözlü ve yazılı olarak onayladınız.

YYİB uygulaması çocuğunuzun **yüksek düzeyde yapabildiği** beceriler ile **yapamadığı veya düşük düzeyde yapabildiği üstelik kaçma işlevi olan problem davranış sergilediği** becerilerin bir arada sunulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama çocuğunuzun düşük düzeyde gerçekleştirdiği becerinin artırılması ve kaçma işlevi olan davranışının azalmasını hedeflemektedir.

İzleyeceğiniz videolarda çocuğunuz Katılımcı C'nin **yüksek düzeyde yerine getirdiği beceri** (Tek aşamalı taklit becerisi: 1. Kâseye küp atma) ve **düşük düzeyde yerine getirdiği ve işlevi kaçma olan problem davranış sergilediği** (Tek aşamalı taklit becerisi: 1. Başına dokun) yer almaktadır. İlk izleyeceğiniz videoda çocuğunuz **1. Başına dokun** becerilerini yapmak istememekte ve bu davranışı sergilememek için çeşitli problem davranışlar sergilemektedir. İkinci videoda ise çocuğunuzun yerine getirebildiği 1. Kâseye küp atma becerileri **üç kere** ard arda sunulup devamında düşük düzeyde yerine getirdiği **1. Başına dokun** becerisi bir **kere** sunulduğunda çocuğunuzun daha önce **düşük düzeyde yerine getirdiği beceriyi sergileme düzeyinin artış gösterdiği ve problem davranış sergilemediği veya daha düşük düzeyde sergilediği görülmektedir.**

Araştırmanın paydaşı olan sizlerin görüşlerini almak amacıyla bir “Sosyal Geçerlik Soru Formu” hazırlanmıştır. Araştırmaya yönelik görüşleriniz, OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasına yönelik ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu nedenle soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Katkılarınız ve destekleriniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör Şerife ŞAHİN

Sorular

1. OSB olan çocuğunuzun problem davranışlarının ortadan kaldırılmasına yönelik destek almanın;

a) Çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

b) Sizin için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Şimdi size önce çocuğunuzla birlikte gerçekleştirdiğim çalışmaya ilişkin bir *video izleteceğim*. Videoyu izledikten sonra çocuğunuzda ne tür problem davranışlar gözlemlediğinizi **paylaşabilir misiniz lütfen?**

3. İzlediğiniz videoya göre çocuğunuzda gözlemlediğiniz problem davranışların onun öğretim etkinliğine katılımını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

4. Çocuğunuz izlediğiniz video kaydında yaptığı davranışları günlük yaşamında da yapıyor mu?

(Yanıtı evet ise) Çocuğunuz bu davranışları ne sıklıkta (nadiren-yoğun-çok yoğun) sergiliyor?

5. Çocuğunuzun bu davranışları sergilemesi sizin yaşamınızı nasıl etkiliyor?
Açıklar mısınız?

6. Çocuğunuz günlük yaşamında bu tür davranışları yaptığında siz neler yapıyorsunuz?

7. Şimdi size tekrar bir video izletmek istiyorum. Bu videoda çocuğunuzla çalışmaya katılmadan önce sizi bilgilendirdiğim **YYİB uygulamasının** benim tarafımdan nasıl uygulandığını izleyeceksiniz. **Videoyu izledikten sonra** çocuğunuzun davranışlarında ne **tür değişimler gözlemlediğinizi benimle paylaşmanızı istiyorum.**

8. Siz bu uygulamayı günlük yaşamınızda kullanmayı tercih eder misiniz?
Neden?

9. Bu uygulamanın beğendiğiniz yönlerini ve nedenlerini bizimle paylaşır mısınız?

10. Bu uygulamanın beğenmediğiniz yönlerini ve nedenlerini bizimle paylaşmısınız?

Uzmanlara Yönelik Hazırlanmış Sosyal Geçerlik Soruları

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların İşlevi Kaçma Olan Problem

Davranışlarının Azaltılmasında Yapılabilirliği Yüksek İsteğe Bulunma

Uygulamasının (YYİB) Etkililiği Araştırmasına Yönelik Uzman Görüşlerini

Belirleme (Sosyal Geçerlik) Formu

Sayın Uzman,

Bu form, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların işlevi kaçma olan problem davranışlarını azaltmak üzere planlanmış ve tamamlanmış olan araştırmamıza yönelik düşüncelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Sizler bu formu doldurmadan önce araştırmacı tarafından sizlere sekiz dakikalık bir video izletilecektir. Videoda OSB olan çocuğa yönelik araştırmaya başlamadan önce yapılmış öğretmen gözlemi örneği, OSB olan çocuğa araştırmacı tarafından yapılan ve işlevi kaçma olan problem davranışı gösteren denemeye dayalı işlevsel analiz oturumu örneği, araştırmacının deneysel modeli olan ABAB modeli kapsamında araştırmacının bağımsız değişkeni olan YYİB uygulamasına ilişkin görüntüler yer almaktadır.

YYİB uygulaması OSB olan çocuğun **yüksek düzeyde yapabildiği** beceriler ile **yapamadığı veya düşük düzeyde yapabildiği üstelik kaçma işlevi olan problem davranış sergilediği** becerilerin bir arada sunulmasıyla düşük düzeyde gerçekleştirdiği becerinin artırılması ve kaçma problem davranışının azalmasını ifade etmektedir.

İzleyeceğiniz videoda OSB olan katılımcının **yüksek düzeyde yerine getirdiği beceriler** (Tek aşamalı nesnel taklit becerisi: *1. Karalama yapma, 2. Oyuncak ütüyü masa zemininde ileri geri hareket ettirme, 3. Kavanoz kapağını açma*) ve **düşük düzeyde yerine getirdiği ve kaçma işlevi olan problem davranış sergilediği** (İki aşamalı taklit becerisi: *1. Kâseye küp atma ve burnuna dokunma, 2. Marakas sallama ve alkış yapma, 3. Bardağa kalem koyma ve başına dokunma*) yer almaktadır. İlk izleyeceğiniz videoda OSB olan katılımcı *1) Kâseye küp atma ve burnuna dokunma, 2) Marakas sallama ve alkış yapma, 3) Bardağa kalem koyma ve başına dokunma becerilerini yapmak* istememekte ve bu davranışı sergilememek için çeşitli problem davranışlar sergilemektedir. Araştırmada OSB olan çocuğun yerine getirebildiği beceriler **üç kere arka arkaya** (*1. Karalama yapma, 2. Oyuncak ütüyü masa zemininde ileri geri hareket*

ettirme, 3. Kavanoz kapağını açma) sunulup devamında düşük düzeyde yerine getirdiği beceriler olan **(1.Kaseye küp atma ve burnuna dokunma, 2. Marakas sallama ve alkış yapma, 3. Bardağa kalem koyma ve başına dokunma) bir kere** sunulduğunda çocuğun düşük düzeyde yerine getirdiği beceriyi sergileme düzeyinin arttığı ve problem davranış sergilemediği veya daha düşük düzeyde sergilediği görülmektedir. ABAB modeline göre bağımsız değişken geri çekildiğinde problem davranışların azalmakla birlikte yeniden ortaya çıktığı görülmektedir.

İzleyeceğiniz video kapsamında formda yer alan sorulara değerli görüşlerinizi yazmanız OSB olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında yararlanılacak olan doğru öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesine, problem davranışların azaltılması konulu yapılacak araştırmaların planlanmasına ışık tutacaktır. Araştırma sürecine katılımınız ve sorulara yanıtlayarak çalışmamıza vereceğiniz katkı ve iş birliğiniz için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör Şerife ŞAHİN

Sorular

1. OSB olan öğrencinizin problem davranışlarının azaltılmasının öğrenciniz açısından neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?

Neden?

Dikkat!!! Lütfen aşağıdaki soruları izlediğiniz videolardaki uygulamaları dikkate alarak yanıtlayınız.

2. Bu videoda izlediğiniz YYİB uygulamasını biliyor muydunuz? (Yanıtı evet ise)
Bu uygulamayla ilgili neler söylersiniz?

3. İzlediğiniz video kayıtlarındaki uygulamaları dikkate alarak OSB olan çocuğun işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasında YYİB uygulamasının çocuğun yaşına ve özelliklerine uygunluğu konusunda neler söylersiniz?

Sizce neden uygun?

Sizce neden uygun değil?

4. YYİB uygulamasıyla gerçekleştirilen öğretim sürecinin OSB olan çocuğun işlevi kaçma olan problem davranışlarının azaltılmasına etkisi konusunda neler söylersiniz?

5. YYİB uygulamasıyla gerçekleştirilen uygulama sürecinin öğrencilerinizin düşük düzeyde yerine getirdiği becerilerin artırılması üzerindeki etkililiği konusunda neler söylersiniz?

6. YYİB uygulamasında olumlu olarak gördüğünüz yönler varsa nelerdir? **Neden?**

7. YYİB uygulamasında olumsuz olarak gördüğünüz yönler varsa nelerdir? **Neden?**

8. Size göre işlevi kaçma olan problem davranışların azaltılmasında başka hangi yollar kullanılabilir?

9. Siz bu YYİB uygulmasını öğrenmek/ kullanmak ister misiniz? **Neden?**

EK-5. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortamlar

Katılımcı A'nın Kendi Odası



Katılımcı B'nin Evinin Oturma Odası



Katılımcı C'nin Evinin Oturma Odası



EK-6. Problem Davranış Veri Toplama Formu (Parçalı Zaman Aralığı Kaydı)

Katılımcı:

Evre:

	5 Dakikalık Zaman Aralığı (Her aralık 10 saniye)																																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			
Problem Davranış																																	

+: Problem davranış gözlemlendi
-: Problem davranış gözlenmedi

EK-8. İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu

İşlevsel Değerlendirme Aile Görüşme Formu

I. KİMLİK BİLGİLERİ

Çocuğun Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Görüşme Yapılan Kişi:

Görüşme Tarihi:

II. PROBLEM DAVRANIŞLARA İLİŞKİN BİLGİLER

Problem Davranışın Tanımı

1. Çocuğunuzun problem davranışının biçimini tanımlar mısınız?
2. Çocuğunuzun problem davranışı ne zaman başlar?
3. Çocuğunuzun problem davranışı ne zaman sona erer?
4. Çocuğunuzun problem davranışın başlayacağını gösteren işaretler var mı?
5. Çocuğunuzun problem davranışı hangi sıklıkta meydana geliyor?
6. Çocuğunuzun problem davranışı ne kadar sürüyor?
7. Çocuğunuzun problem davranışıyla kendine ya da çevresine zarar veriyor mu?
8. Çocuğunuzun problem davranışı öğrenmesini engelliyor mu?

Problem Davranışın Geçmişi

1. Çocuğunuzun problem davranışı ilk ne zaman başladı?
2. Çocuğunuzun problem davranışının son birkaç gün/hafta/ay/yıldaki seyrini tanımlar mısınız?
3. Çocuğunuzun problem davranışı için uygulanan herhangi bir davranış değiştirme programı var mı?
4. Uygulanan davranış değiştirme programının etkilerini açıklar mısınız?

EK-9. Anektod Kaydı ve Öncül Davranış Sonuç-ÖDS Kayıt Formu

Öğrenci:

Tarih:

Gözleyen:

Süre:

Ortam	Davranış Öncesi	Davranış	Davranış Sonrası

EK-10. Tercih Değerlendirme Formu

Katılımcı:

Tarih:

Materyaller		
1.Seçilen	Seçilen $\frac{\quad}{\quad} = \quad * 100 = \quad \%$	
2.Seçilen		
3.Seçilen		
4.Seçilen		
5.Seçilen		
6.Seçilen		
7.Seçilen		
8.Seçilen		

Denemeler	1.Seçim	2.Seçim	3.Seçim
1.Deneme			
2.Deneme			
3. Deneme			

Denemeye Dayalı İşlevsel Analiz Formu

Katılımcı:

Tarih:

Koşullar		Davranışlar	Evet	Hayır
Dikkat/İlgi Elde Etme İşlevi Kontrol	1.	Uygulamacı orta düzeyde tercih edilen iki tane etkinlik materyalini katılımcıya verir.		
	2.	Uygulamacı katılımcıya yönelik dikkat/ilgi (uygun sözel ya da fiziksel iletişim) sağlar.		
	3.	Problem davranış sergilendiğinde ya da iki dakika içerisinde sergilenmez ise, kontrol bölümü sona erer.		
Dikkat/İlgi Elde Etme İşlevi Test	1.	Uygulamacı orta düzeyde tercih edilen iki tane etkinlik materyalini katılımcıya verir.		
	2.	Katılımcıya bir işi olduğunu söyler ve kafasını çevirir; fakat katılımcıya ile belirli bir yakınlığı korur.		
	3.	Katılımcının bütün isteklerini görmezden gelir.		
	4.	Problem davranış oluştuğu anda, katılımcıya bakarak, ona 10 ile 30 saniye arasında sözel ya da fiziksel bir dikkat/ilgi (bunu yapma, ne yapmak istiyorsun gibi) sağlar ve test bölümü sonlanır.		
	5.	İki dakika içerisinde problem davranış sergilenmez ise, test bölümü sona erer.		
Kaçma İşlevi Kontrol	1.	Uygulamacı ile katılımcı herhangi bir etkinlik materyale erişimi olmaksızın oturtur.		
	2.	Uygulamacı katılımcıya yakın oturur; fakat ona bakmaz.		
	3.	Uygulamacı katılımcıda herhangi bir talepte bulunmaz.		
	4.	Problem davranış sergilendiğinde ya da iki dakika içerisinde sergilenmez ise, kontrol bölümü sona erer.		
Kaçma İşlevi Test	1.	Uygulamacı katılımcıya “Şimdi çalışma zamanı” vb. der.		
	2.	Uygulamacı katılımcıya tamamlaması için geçmişte problem davranışla sonuçlanan zor bir görev verir.		
	3.	Uygulamacı katılımcıya “Bunu yap” vb. yönerge verir.		
	4.	Katılımcı 5 saniye içerisinde istenilen davranışı sergilemeye başlarsa uygulamacı sözel ipucuyla birlikte model olur (Örneğin; böyle yap).		
	5.	Katılımcı 5 saniye içerisinde istenen davranışı sergilemez ise, uygulamacı görevini tamamlanması için katılımcıya fiziksel yardım sağlar.		
	6.	Katılımcı yerinden kalkmaya/kaçmaya çalışırsa, bu girişime engel olur ve ipuçlarını sunmaya devam eder.		
	7.	Katılımcı problem davranış sergilerse, ipucu vermeyi sonlandırıp materyalleri kaldırır ve “Tamam, bunu yapmak zorunda değilsin” der ve test bölümü sonlanır.		
	8.	İki dakika içerisinde problem davranış sergilenmez ise, test bölümü sona erer.		
	1.	Uygulamacı yüksek düzeyde tercih edilen iki tane materyali çocuğa verir.		
	2.	Katılımcı uygulamacı ile konuşur ya da etkileşime geçerse, uygulamacı çocuğu yanıtlar.		

Nesne/Etkinlik Elde Etme İşlevi Kontrol	3.	Uygulamacı materyal ya da ortam hakkında maksimum her 30 saniyede bir konuşur; fakat katılımcıya herhangi bir talepte bulunmaz ya da soru sormaz.		
	4.	Uygulamacı katılımcı bir problem davranış sergilerse, hiçbir tepkide bulunmayıp kontrol bölümünü sonlandırır.		
Nesne/Etkinlik Elde Etme İşlevi Test	1.	Uygulamacı katılımcının elinden materyalleri alır ve bunları katılımcının ulaşamayacağı bir yere koyar.		
	2.	Katılımcı uygulamacı ile konuşursa, uygulamacı katılımcıyı yanıtlar.		
	3.	Uygulamacı maksimum her 30 saniyede bir ortam hakkında konuşur.		
	4.	Katılımcı yerinden kalkarsa, uygulamacı katılımcıyı takip eder ve onunla belirli yakınlığı korur.		
	5.	Katılımcının ortamdaki diğer oyuncularla etkileşim girişimlerini engeller.		
	6.	Katılımcı problem davranış sergilediğinde, uygulamacı materyalleri hemen geri verir katılımcıya verir ve test bölümünü sonlandırır.		
	7.	İki dakika içerisinde problem davranış sergilenmez ise, test bölümü sona erer.		

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Şerife ŞAHİN