



Kesit Akademi Dergisi

The Journal of Kesit Academy

ISSN: 2149 - 9225

Yıl: 3, Sayı: 11, Aralık 2017, s. 32-47

Arş. Grv. Dr. Özgül Aldemir FIRAT

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
ozgul.aldemir@omu.edu.tr

Doç. Dr. Serhat ODLUYURT

Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, syildiri@anadolu.edu.tr

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARDA ÖNCÜL- TEMELLİ UYGULAMALAR: ALANYAZIN İNCELEMESİ

Özet

Okulöncesi dönemden itibaren normal gelişim gösteren çocuklardan beklendiği gibi, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklardan da bazı becerileri sergilemeleri beklenmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar; sosyal etkileşim, dikkat ve sınıf içi uygun davranışlar gösterme gibi konularda sorun yaşamaktadırlar. Bu çocuklara yaşamlarını düzenleyecek yeni davranışlar öğretmek üzere farklı uygulamalar yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda sıklıkla kullanılan ve bilimsel dayanağı olan öncül-temelli uygulamaları tanıtmak ve birlikte kullanılan stratejileri alanyazına dayalı olarak ele almaktır. Öncül-temelli uygulamaların en temel amacı; uygun davranışın ortaya çıkmasını sağlayacak şekilde çevresel düzenlemeleri yapmak ve uygun olmayan davranışın ortaya çıkmasını önlemektir. Bilimsel dayanaklı olan öncül-temelli uygulamaların etkinliğini ortaya koymak amacıyla alanyazında çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, öncül-temelli uygulamaların tanıtılması ve bu amaçla bazı örnek araştırmaların özetlenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Öncül-temelli uygulamalar, Bilimsel-dayanaklı uygulamalar

ANTECEDENT-BASED INTERVENTIONS FOR CHILDREN WITH AUTISM: LITERATURE REVIEW

Abstract

The use of antecedent-based interventions for children with autism have shown increase in recent years. The purpose of this study is to introduce the antecedent-based interventions that is often used in children with autism. In addition, the strategies used in conjunction with the method are based on the literature. Many children with autism need to learn a lot of skills like their peers. Children with autism are having problems with social interaction, paying attention, and showing appropriate behavior in the classroom. This situation prevents them from receiving quality education. The main purpose of the method; to ensure that appropriate behavior occurs, to make environmental regulations, and to prevent inappropriate behavior. There are a lot of researches about antecedent-based intervention in the literature. As a result, it has been revealed that antecedent-based intervention can be used effectively in teaching different types of skills to children with autism from different age groups. In this literature review, it is aimed to introduce the mentioned method and briefly summarize some articles for this purpose.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Antecedent-based interventions, Evidence-based intervention

1. GİRİŞ

Genel eğitim ortamlarında bulunan gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır (Conroy, Asmus, Sellers ve Lafwing, 2005; Sakız ve Woods, 2015). Gelişimsel yetersizlik türleri içinde sık rastlanan yetersizlik türlerinden biri de Otizm Spektrum Bozukluğu'dur. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); günümüzde adı sıkça duyulmaya başlanan ve yaygınlığı giderek artan bir nöro-gelişimsel bozukluktur. Son yıllarda OSB olan bireylerin yaygınlık oranlarında gözlenen artış; bu bireylere etkili öğretim hizmetleri sunma arayışına yol açmış ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmayı zorunlu hale getirmiştir (Odom ve diğ., 2003). OSB olan çocuklar; sosyal etkileşim, dikkat ve sınıf içi uygun davranışlar gösterme gibi konularda çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar. Okulöncesi dönemde bu becerileri gerçekleştirmede sıkıntı yaşayan çocuklara ilişkin düzenlemelerin yapılmaması durumunda, çocukların uygun olmayan davranışlarını büyük olasılıkla ilkökul dönemine de taşıyacakları belirtilmektedir (Park ve Scott, 2009; Schilling ve Schwartz, 2004).

OSB olan çocukların iletişim alanında sahip oldukları yetersizlikleri onların ihtiyaçlarını, isteklerini ya da tercihlerini ifade edememelerine ve bunun bir sonucu olarak da etraflarındaki bireylerle iletişim kuramamalarına neden olmaktadır. Bu durum OSB olan çocukların günlük yaşamlarında sıklıkla uygun olmayan davranış sergilemelerine neden olabilmektedir (Alzrayer, Banda ve Koul, 2014; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2013; Matson, Hess ve Mahan, 2013; Webber ve Scheuermann, 2008). OSB olan çocukların iletişim alanında yaşadıkları sorunlar, onların günlük ve sosyal yaşam becerileri gibi uyumsal davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. OSB olan çocukların iletişim alanında yaşadıkları bu sorunlar eğitsel kazanımlarına, sosyal yaşamlarına, kişiler arası ilişkilerine ve mesleki yaşamlarından elde edecekleri başarı düzeyine de etki etmektedir (Alzrayer ve diğ., 2014). Bu çocukların yaşadıkları sıkıntıların önüne geçebilmek amacıyla bazı öğretimsel uygulamalar gerçekleştirilmektedir.

OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarının önüne geçilmesine ya da azaltılmasına yönelik gerçekleştirilen bazı uygulamalardan sınırlı düzeyde bir başarı elde edildiği görülmektedir. Alanyazında OSB olan çocukların iletişim yetersizliklerinden dolayı yaşadıkları sorunlara yönelik gerçekleştirilen uygulamalardan sınırlı düzeyde bir başarı elde edilmesinin bir nedeninin, davranışın gerçekleşmesinde önemli bir yeri olan *uyaranların düzenlenmemesinin* olabileceği üzerinde durulmaktadır (Schilling ve Schwartz, 2004). Öğretmenlerin sınıflarında uygun olmayan davranışları azaltma, uygun davranışları artırma konularında en az çaba ile ve kolayca uygulayacakları stratejilere gereksinimleri bulunmaktadır. Bu uygulanacak stratejilerin kullanım oranlarını tutarlı bir şekilde arttırabilmek için bu stratejilerin, öğretmenlerin sınıflarında hâlihazırda kullandıkları stratejilere benzer olması gerekmektedir. Bu bağlamda öncüldeğişkenlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler, önleyicidir ve çoğunlukla da doğal olarak gerçekleştirilen öğretim stratejilerine benzemektedir (Conroy ve diğ., 2005). Ayrıca öncül-temelli uygulamalar olarak adlandırılacak bu stratejiler; basit, uygulaması kolay ve sosyal geçerliği yüksek olan uygulamalardır (Moore, Anderson ve Kumar, 2005). İzleyen bölümde Öncül-temelli uygulamalara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.1. Öncül-Temelli Uygulamalar

Öncül-temelli uygulamalar, *“normal gelişim gösteren bireylerin günlük yaşamlarında, ortamdaki uyaran girdileri üzerinde gerekli gördükleri düzenlemeleri yaptıkları”* gerçekliğinden ortaya çıkmış bir uygulamadır (Schilling ve Schwartz, 2004). Öncül-temelli uygulamalarda çevresel düzenlemeler yapılarak, OSB olan çocuklara doğru tepkide bulunmaları için ipucu sağlanır. Pek çok davranış ile o davranışın gerçekleştiği ortam birbiriyle ilişkili olmaktadır. Öncül-temelli uygulamaların amacı; uygun davranışın ortaya çıkmasını sağlayacak şekilde çevresel düzenlemeleri yapmak ve dolayısıyla uy-

gun olmayan davranışın ortaya çıkmasını önlemektir (NPDC, 2010; Wong ve diğ., 2014).

Öncül-temelli uygulamalar, davranış ve çevre ilişkisine dayanır. Bunlar; fizyolojik durum (açlık, hastalık vb), sosyal olaylar (önceki olumsuz etkileşimler, özel bir insanın olması...) ve çevresel ya da öğretimsel etmenler (ortam, gürültü, becerinin türü...)’dir. Davranışa dayalı uygulamalar; “öncül-davranış-sonuç” olarak üç alanda ele alınır. “Sonuç”lar, çevresel değişkenlerden etkilenir. Örneğin; gerçekleştirilen bir davranış, hemen ardından pekiştiriliyorsa/hoşa giden bir durum ortaya çıkarıyorsa, o “davranış”ın kalıcı olması sağlanabilir. “Sonuç”lar; olumlu pekiştirmeyi, öğretimi vb. kapsamına rağmen, öğretmenlerin sınıflarında uygun olmayan davranışlar gerçekleştiğinde yaygın olarak sert tepkiler verebildikleri ve mola tekniğini kullandıkları ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öncül-temelli uygulamalar, sonuç-temelli uygulamalardan farklıdır. Sonuç-temelli uygulamalar, oluşan uygun olmayan davranışlar ile ilgilenirken; öncül-temelli uygulamalar, uygun olmayan davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan değişkenlerde düzenleme yaparak uygun olmayan davranışın oluşma olasılığını azaltmaya odaklanmaktadır. Çocukların uygun olmayan davranışlarını çeşitlenmeden yapılan çevresel düzenlemelerle, ilerleyen zamanlarda özel eğitime ihtiyaç duyma ve tanılanma olasılıkları da düşebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında öncül-temelli uygulamalar, önleyici uygulamalardır ve ceza gibi tekniklerin uygulanması durumlarını da ortadan kaldırmaktadır (Conroy ve Stichter, 2003; Kern, Choutka ve Sokol, 2002).

Uygun olmayan davranışların azaltılmasına katkıda bulunan öncül olayların tanımlanması konusunda alanyazında pek çok terminoloji kullanılmıştır. Bu terimler arasında en yaygın olarak bahsi geçen terimler; “ayırt edici uyarıcı”, “ortama ilişkin etmenler” ve “uygulama”dır (Conroy ve Stichter, 2003). Ayırt edici uyarıcı, belirli bir davranışın ortaya çıkmasına işaret eden olay ya da değişkenlerdir. Ayırt edici uyarıcının ardından gerçekleşen davranış, pekiştirilirse ileride oluşma olasılığı arttırılır. Ayırt edici uyarıcı, uygulama için oldukça önemlidir. Bunu bir örnekle açıklayacak olursak; öğretmen, öğrenciye seviyesinin üzerinde matematik sorularından oluşan çalışmakâğıdını verir. Buna bağlı olarak öğrenci, kâğıdı yırtar ve öğretmen de onu başka bir odaya gönderir. Bu durumda öğrencinin kâğıdı yırtma davranışı; görevden kurtulmasına hizmet ettiğinden, gelecekte de devam edecektir. Bu örnek, ayırt edici uyarıcının sunumunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Kern, Choutka ve Sokol, 2002). Öncül-temelli uygulamalar tek başlarına ya da başka stratejilerle birlikte kullanılabilir. İzleyen bölümde öncül-temelli uygulamalarla birlikte kullanılacak uygulamalara ilişkin bilgi verilmektedir.

1.1.1. Öncül-Temelli Uygulamalarla Birlikte Kullanılabilecek Uygulamalar

Ortam, materyal, uygulamacılar, hedef beceriler gibi değişkenleri düzenlerken öncül-temelli uygulamaların tek başına mı, yoksa başka uygulamalarla birleştirilerek mi kullanılacağına karar verilmelidir. Öncül-temelli uygulamalar seçim fırsatları sunma, ipucu sunma, yanlışsız öğretim yöntemleri, uyarıcı ipuçları ve uyarlamaları ile birlikte kullanılabilir (NAC, 2009; NPDC 2010). Bu uygulamaları kısaca tanıtmak olursak:

Seçim fırsatı sunma: Seçenekler sunma, çocuğa kendi tercihlerini belirtme fırsatını vermeyi ve sonrasında da seçtiği nesnelere veya etkinliklere ulaşmasını kapsamaktadır. Çocukların istedikleri nesne ve etkinliklere ulaşmaları ise, doğal pekiştirme işlevi görmektedir. Çocuklara çeşitli etkinlikler ya da araçlar arasından seçim fırsatları sunulması çocukların etkinlikle ilgili olma davranışlarında önemli bir artış sağlamaktadır. Bununla birlikte seçim fırsatlarının sunulması çocukların kendini uyarıcı davranışlarının azalmasına da katkı sağlamaktadır (Ülke-Kürkçüoğlu, 2009a).

İpucu Sunma: İpucu; çocuk tepkide bulunmadan önce, uygulamacı tarafından çocuğun doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak için sunulan uygulamacı yardımı olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun tepkisi üzerindeki etkisine göre ipuçları “kontrol edici ipucu” ve “kontrol edici olmayan ipucu” olarak ikiye ayrılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2017). Çocuğun özelliğine ve gereksinimine göre planlayarak ipucu kullanmak öncül-temelli bir uygulamadır.

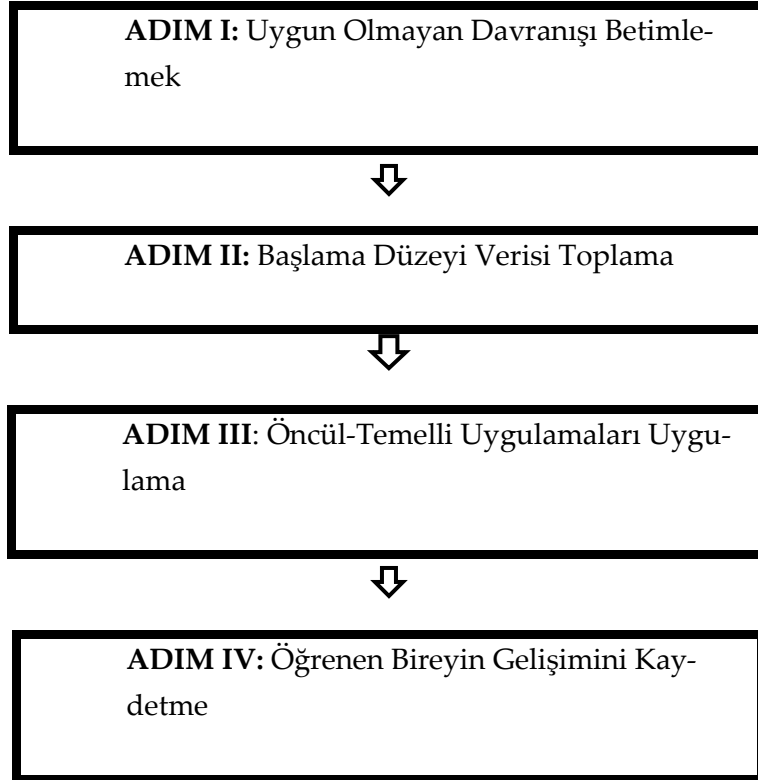
Yanlışsız Öğretim Yöntemleri:Öncül-temelli uygulama açısından bakıldığında farklı öğrenme özellikleri gösteren çocuklara etkili, daha az hata ile ve daha kısa sürede sonuçlanabilecek yöntemlerle öğretim sunmanın öğretimin niteliğini arttırabileceği düşünülmektedir. Yanlışsız öğretim yöntemleri “tepki ipuçları” ve “uyarıcı ipuçları” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tepki ipuçlarında, çocuk tepkide bulunmadan önce ipucu sunulur, çocuğun doğru tepkide bulunması sağlanır. Uyarıcı ipuçlarında ise, hedef davranışı başlatması beklenen hedef uyaranda ve ipucu sağlayan uyaranda, hedef uyarının algılanmasını kolaylaştırmak amacıyla sistematik uyarlamalar yapılmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2017).

Öncül-temelli uygulamaların OSB olan çocuklarda kullanılmasına yönelik bilimsel dayanaklar; Wong ve arkadaşları (2014) tarafından hazırlanan “*Otizim Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar, Gençler ve Yetişkinler İçin Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar Raporu*” nda ele alınmıştır. Rapor, OSB olan bireylerle yürütülmüş toplam 456 çalışma dâhil edilmiştir. Bu 456 çalışmadan 408’i tek-denekli araştırma yöntemleri ile desenlenmiştir. Wong ve arkadaşları (2014) toplamda 27 tür uygulamanın OSB olan bireylerde bilimsel dayanaklı uygulama olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Buuy-

gulamaların içinde yer alan öncül-temelli uygulamaların değerlendirildiği toplam 32 tek-denekli araştırma incelenmiş ve öncül-temelli uygulamaların bilimsel dayanağı olan bir uygulama olduğu ortaya konmuştur. Öncül-temelli uygulamalar, genellikle diğer bilimsel dayanaklı uygulamalarla birlikte kullanılmaktadırlar (örn; sönme, pekiştirme, yanlışsız öğretim vb.). Alanyazında öncül-temelli uygulamaların kendine zarar verme, kendini uyarıcı davranışlar gibi uygun olmayan davranışların azaltılmasında ve etkinlikle ilgilenme düzeyinin artırılmasında belirgin bir şekilde etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öncül-temelli uygulamaların 3-22 yaş arasındaki bireylere iletişim ve oyun becerileri, sosyal beceriler, günlük yaşam beceriler gibi hedef becerilerin öğretiminde ve bu bireylerin davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (NAC, 2009; NPDC, 2010, Wong ve diğ, 2014).

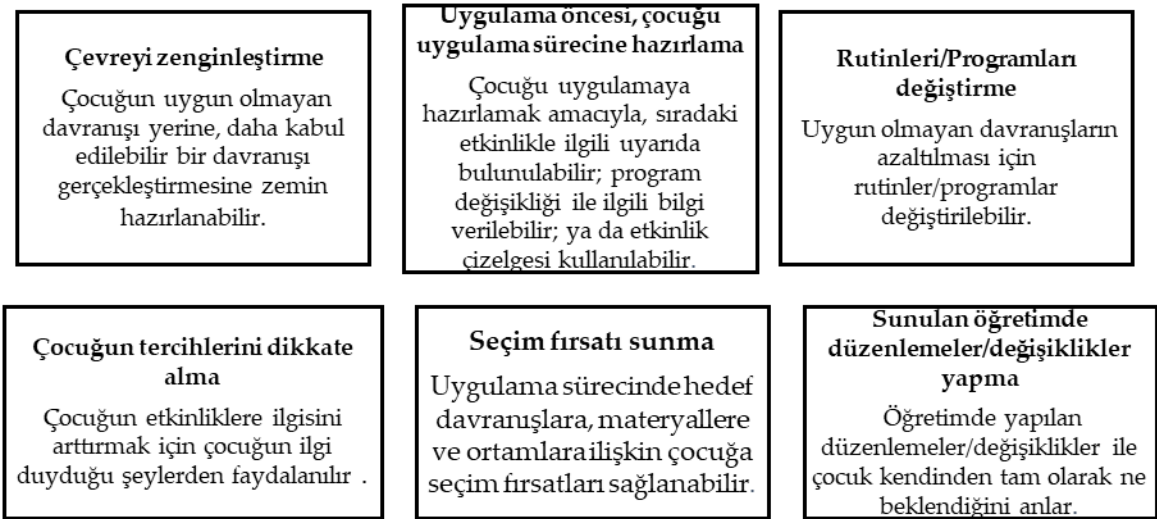
1.2. Öncül-Temelli Uygulamalarda Uygulama Adımları

Otizimde bilimsel dayanaklı uygulamaların açıklandığı NPDC raporu (2010)'na göre öncül-temelli uygulamaların gerçekleştirilmesinde sırasıyla izlenmesi gereken bazı aşamalar bulunmaktadır. Öncül-temelli uygulamaların uygulanması sürecine ilişkin Şekil 1'deki akış incelenebilir.



Şekil 1. NPDC (2010)'ye göre öncül-temelli uygulama akış şeması

Bu süreçte *ilk önce* azaltılmak istenen uygun olmayan davranış tanımlanır. Uygun olmayan davranışla ilgili ayrıntılı bir işlevsel davranış analizi yapılarak davranışın azaltılmasına yönelik öncül-temelli uygulamalar belirlenir. *İkinci adımda* başlama düzeyi verisi alabilmek için uygulamaya başlamadan önce bireyin uygun olmayan davranışına ilişkin ölçüm yapılır. Bu ölçüm ile davranışın sıklığı ve ne kadar sürdüğü belirlenir. *Üçüncü adımda* uygulamacı tarafından, önlemek istediği uygun olmayan davranış için kullanılacak öncül-temelli uygulama belirlenir; betimlenir ve uygulanır. Bu uygulamalara ilişkin örnekler ve kısa açıklamalar Şekil 2’de yer almaktadır. Öncül-temelli uygulamaların kullanıldığı süreçte genellikle uygulamacı, uygun olmayan davranış gerçekleştiğinde görmezden gelir. Öncül-temelli uygulamalarda; çoğunlukla “görmezden gelme” kullanıldığından, “pekiştirme” çok fazla kullanılmaz. Uygulamacı, çocuğu uygun olmayan davranışı gerçekleştirmediğinde ve amaç karşılandığında pekiştirir. *Son ve dördüncü adım* ise çocuğun gelişimini kaydetme aşamasıdır. Uygulamacı, çocuğun uygun olmayan davranışında azalma olup olmadığına ilişkin verileri kaydeder. Uygun olmayan davranışta azalma görülüyorsa davranışın doğru tanımlanıp tanımlanmadığına, seçilen yöntemin azaltılmak istenen davranış için uygun bir yöntem olup olmadığına ve yöntemin tutarlı bir şekilde kullanılıp kullanılmadığına ilişkin sorulara cevap verilmelidir.



Şekil 2. Uygun olmayan davranışı önlemek için kullanılabilecek öncül-temelli uygulama türleri

2. ALANYAZINDAN ARAŞTIRMA ÖRNEKLERİ

Öncül-temelli uygulamaların çoğunlukla farklı uygulamalarla birlikte yürütüldüğüne yukarıda değinilmiştir. Alanyazın taraması yapıldığında OSB olan çocuklarda öncül-temelli uygulamaların farklı uygulamalarla birlikte kullanıldığı çok sayıda araş-

tırmaya ulaşılmaktadır. Çalışmanın bu kısmında OSB olan çocuklara yönelik öncül-temelli uygulamaların kullanıldığı ve NPDC (2010) ile Wong ve arkadaşlarının (2014) hazırlamış oldukları bilimsel-dayanaklı uygulamalar listesinde yer alan bazı araştırma örnekleri yer almaktadır.

Rispoli ve arkadaşlarının (2013) yapmış olduğu araştırmanın amacı, çocukların uygun olmayan davranışlarıyla baş etmede Öncül-temelli uygulama düzenlemesi ile etkinlikler-arası ve etkinlik-içi seçim fırsatı sunmanın etkilerini sınamaktır. Araştırmada etkinlikler-arası seçim fırsatı sunma çocukların farklı etkinlik ve görevler arasından seçim yapmalarına izin verme olarak, etkinlik-içi seçim yapma ise öğretmen tarafından seçilen bir etkinlikte çocuklara öğretimsel materyallere ve çevresel düzenlemelere ilişkin seçim yapmalarına izin verme olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya OSB olan, yaşları 5 ile 11 arasında değişen dört çocuk katılmıştır. Çocukların uygun olmayan davranışlarının işlevi görevden kaçma olarak belirlenmiştir. Çocukların uygun olmayan davranışları etkinlikle ilgili olmama, bağırma, saldırgan davranışlar sergileme, kaçma ve gecikmiş ekolalidir. Uygulama sürecinde uygulamacı çocuklara yönelik ipucunun giderek arttırılması yöntemini kullanmıştır. Uygulamacı çocukların doğru tepkilerini pekiştirmiş ve çocukların gereksinim duyduğu ipuçlarını çocuklara sunmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın oturumlarının %20'sinden toplanan gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %97 (ranj: %94-%100) ve uygulama güvenilirliği ise ortalama %96 (ranj: %85-%100) olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonunda etkinlikler arası ve etkinlik-içi seçim fırsatı sunma tüm çocuklarda başlama düzeyine göre uygun olmayan davranışların azalmasıyla sonuçlanmıştır. Bununla birlikte etkinlikler-arası seçim fırsatı sunmanın üç çocukta etkinlik-içi seçim fırsatı sunmaya göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Park ve Scott (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada öncül-temelli uygulamaların geçerliliğini ve işlevsel davranış analiziyle değerlendirme ile müdahale süreci arasındaki bağlantıyı göstermeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya üç okulöncesi kurumdan dört ile beş yaşları arasında olan üç çocuk ve üç öğretmen katılmıştır. Araştırmada çocukların uygun olmayan davranışlarının çocukların öğrenmelerine ve sosyal etkileşimlerine olumsuz etki ettiği belirtilmektedir. Çocukların uygun olmayan davranışları sözel öfke patlamaları, başkalarına uygun olmayan bedensel temas ve etkinlikle ilgili olmama olarak ifade edilmiştir. Uygulama sürecinde ailelerle ve öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve çocuklara yönelik doğrudan gözlemler yapılarak ABC kaydı tutulmuştur. Ardından çocukların uygun olmayan davranışlarına ilişkin hipotez geliştirilerek onaylanmasına yönelik çalışılmıştır. Hipotezler gözlem ve görüşmelere dayalı olarak geliştirilmiştir. Sonraki süreçte elde edilen hipotezlerin siste-

matik yapısal analiz aracılığıyla doğrulanması süreci gerçekleştirilmiştir. Son olarak öncül-temelli uygulamalar geliştirilerek uygulanmıştır. Bu süreçte tek-denekli araştırma modellerinden AB modelleri kullanılmıştır. Araştırmada tüm oturumların %20'sinden toplanan gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %89 (ranj: %88-%91) ve uygulama güvenilirliği ise %100 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonunda her üç çocuğun da uygun olmayan davranışları azalırken, sınıf ortamında etkinlikle ilgili olma davranışlarının arttığı belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerelikert tipi anket uygulanmıştır. Bu anketlerde öğretmenler öncül-temelli uygulamaları sınıflarında kullanmaya yönelik olumlu görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Ülke-Kürkçüoğlu (2009b), yapmış olduğu araştırmada birebir öğretim sırasında etkinlik içinde ve etkinlikler arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının beş-sekiz yaşları arasında olan OSB özellikleri gösteren dört çocuğun etkinlikle ilgili olma ve kendini uyarıcı davranışları üzerindeki etkililiğinin ve süre açısından verimliliğinin farklılaşp farklılaşmadığı incelemiştir. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli (A-B-A-C-A-BC) kullanılmıştır. Araştırmada etkinlikle ilgili olmaya ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik ortalama % 92 (ranj: % 84 - % 98) olarak hesaplanmıştır. Uygulama güvenilirliği ise % 100 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, her üç koşulda da çocuklara sağlanan seçim fırsatlarının, etkinlikle ilgili olma davranışlarının yüksek düzeyde gerçekleşmesini sağladığı görülmüştür. Ayrıca etkinlik içinde ya da arasında öğretmen tarafından sağlanan seçim fırsatlarının, çocukların kendini uyarıcı davranışları üzerinde hafif bir olumlu etki gösterdiği belirlenmiştir. Ancak; etkinlik içinde, etkinlikler arasında ve etkinlik içi-arasında sunulan seçim fırsatları arasında hem etkinlikle ilgili olma hem de kendini uyarıcı davranışlar açısından farklılık olmadığı görülmüştür. Süreye ilişkin verimlilik bulgularına bakıldığında ise; üç çocuk için de etkinlik içi seçim fırsatı sunmanın, diğer seçim fırsatlarına kıyasla daha verimli olduğu görülmüştür.

Ahearn, Clark, DeBar ve Florentino (2005), 11 ve 13 yaşları arasında, OSB olan iki çocukla uygun olmayan davranışları (motor stereotipi ve vokal stereotipi) azaltmaya ilişkin çalışmışlardır. Araştırmada çocukların gerçekleştirdikleri uygun olmayan davranışların kendi kendini pekiştirici özellikte olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada iki çocuk için de öğrencilerin tercih ettikleri ve stereotipilerinin en düşük düzeyde gerçekleştiği ikişer etkinlik belirlenmiştir. Motor stereotipisi olan çocuk için bu etkinlikler, terapi topu ile oynamak ve legolarla oynamaktır. Vokal stereotipisi olan çocuk içinse bu etkinlikler, video izlemek ve kitaplara bakmaktır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; ilk çocuk için legolar ile oynama etkinliğinde, terapi topuyla oynama etkinliğine göre etkinlikle daha fazla ilgilenmenin ve daha düşük düzeyde motor ste-

reotipinin gerçekleştiği görülmüştür. İkinci çocuk içinse kitaplara bakma etkinliğinde, video izleme etkinliğine göre etkinlikle daha fazla ilgilenmenin ve daha düşük düzeyde vokal stereotipinin gerçekleştiği görülmüştür. Bu durum; ilk çocuk için terapi topuyla oynama etkinliğinin ve ikinci çocuk için video izleme etkinliğinin işlevsel olarak öğrencilerin stereotipik davranışlarıyla benzeştiğinden, kendi kendini uyarıcı-pekiştirici olduğundan, diğer etkinliklere göre daha az ilgi düzeyi-daha yüksek düzeyde motor/vokal stereotipi ile sonuçlanmış olabileceği ile açıklanmaktadır.

Moore, Wayne, Fisher ve Pennington (2004), kendini yaralama davranışı sergileyen 12 yaşında OSB olan bir kız çocuğa yönelik koruyucu materyaller kullanarak -duyusal uyarımı azaltarak-gerçekleştirilen uygulamanın etkililiğini incelemiştir. Çocuğun kendine zarar veren davranışları genel olarak üç kategoride incelenmiştir. Bunlar; omuz bölgesine yönelik, ellerini kullanarak ve bacaklarını kullanarak kendine zarar verme davranışlarıdır. Araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden çoklu uygulamalar modeli ve ABAB modeli kullanılmıştır. Çocuğun ellerini; yüzüne, vücudunun diğer bölümlerine, odadaki eşyalara vurma davranışını sergilediği belirtilmektedir. Bu davranışın, çocuk için kendi kendini uyarıcı/pekiştirici bir davranış olma özelliğini gösterdiği düşünülmektedir. Çocuğun kendine zarar verici davranışına yönelik; “ilgi çekmek”, “talep etmek”, “yalnız kalmak” ve “oynamak” gibi koşullar belirlenerek işlevsel analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocuğun, uygun olmayan davranışının azaltılmasına ilişkin ve vücudunu darbelerden koruma amaçlı çocuğa başlık giydirilmiş; kolları, omuzları, bacakları keçe gibi bir maddeyle kaplanmış. Araştırmada koruyucu araç-gerecin kullanılması durumunda, kendine zarar verme davranışının gerçekleşme oranının neredeyse sıfıra indirdiği görülmüştür. Bunun bir nedeninin de çocuğun koruyucu madde ile kaplıyken, kendine zarar verici davranışları sergilemek için çok çabalarf etmek durumunda kalmasının olabileceği ifade edilmektedir.

Schilling ve Schwartz (2004), yapmış oldukları araştırmada yaşları üç-dört arasında değişen dört OSB olan okulöncesi dönem çocukla “yerinde oturma” ve “etkinliğe katılma/etkinlikle ilgili olma” becerilerine ilişkin çalışmışlardır. Araştırmada yer alan çocuklar haftada 12 saat diğer yetersizlik türlerinden de çocukların bulunduğu bir ortamda ve sekiz saat de sadece OSB olan çocuklara yönelik eğitim sağlanan ortamda eğitim almaktadırlar. Uygulama çocukların okullarında, çocuklarla bireysel olarak çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreleri genel olarak 5-10 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Uygulama sanat etkinlikleri, masada karşılıklı oturarak oynama etkinlikleri, küçük grupla gerçekleştirilen masa başı etkinlikleri, halıda oturarak gerçekleştirilen grup etkinlikleri sırasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç çocuk için tek-denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli ve bir çocuk içinse BAB modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinde, 10 saniyelik anlık zaman örnekle-

mi kaydı kullanılmıştır. Çocukların katılım/ilgili olma davranışları materyalle, öğretmenle, etkinlikle, konuşan kişiyle ilgilenmek-bağlama uygun davranmak olarak tanımlanmaktadır. Grup etkinliklerinde ise,akranına ve etkinliğe ilişkin uygun biçimde tepkide bulunmak olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca çocuklardan birininrutinler sırasında öğretmenin gerçekleştireceği etkinlikleri sürekli olarak reddetme davranışını sergilediği belirtilmiştir. Araştırma sürecinde öğrencinin bu uygun olmayan davranışının sıklığına ilişkin de veriler toplanmıştır. Yerinde oturma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik ortalama %98 (ranj:%95-%100) olarak hesaplanmıştır. Araştırmada çocukların öğretmenlerinden ve yardımcı öğretmenlerinden sekiz soruyu cevaplamaları istenerek sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bu verilere göre tüm öğretmenler ve yardımcıları, gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir. Fakat duyuşsal-temelli bu uygulamanın etkili olma sebebi hakkında kesin bir yargı ifade edilememektedir.

Gerdzt (2000)'in yaptığı çalışmanın katılımcısı, 16 yaşında OSB olan bir erkek çocuktur. Katılımcı gününün yarısını yetersizliği olan çocuklarla, diğer yarısını da normal gelişim gösteren çocuklarla geçirmektedir. Uygun olmayan davranışın özelliğinden ve yoğunluğundan dolayı başlama düzeyi verisi toplanamamış doğrudan uygulama evresiyle çalışmaya başlanmıştır. Uygun olmayan davranış mobilyaları fırlatmak, çığlık atmak, sınıftan dışarı çıkmak ve sürekli konu ile ilgili olmayan sorular sormak olarak betimlenmiştir. Uygulamada katılımcının bireyselleştirilmiş eğitim planında da yer alan üç amaç üzerinde durulmuştur. Bunlar; gerekli çevresel uyarlamaları yaparak beklenmedik durumlar yaratmak, basit sorun çözme teknikleri ve sistematik öğretim sunarak katılımcının değişikliklere daha fazla tolerans göstermesini sağlamak, sistematik öğretimle katılımcının sosyal becerilerini arttırmaktır. Uygulama sürecinde çocuğa yazılı bir program verilmiştir. Çocuk, gerçekleşen değişiklikler ile ilgili olabildiğince erken bilgilendirilerek çevresel bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uygun olmayan davranışa ilişkin çocuğun kayıt tutması ve günün sonunda da öğretmenin kayıtları gözden geçirmesi sağlanmıştır. Çocuğun gerçekleştirmesi beklenen uygun davranışa ilişkin model olunmuş ve uygun olan davranışı tekrarlaması sağlanmıştır. Çocuğun almış olduğu düşük notlara ilişkin bilgi, en sevdiği özel eğitim öğretmeni tarafından verilmiştir. Okuldaki eğitimcilerle uygun sözel geribildirimler verme ve katılımcının rahatlamasına ilişkin tekniklerin kullanımı konusunda çalışılmıştır. Bir yılı aşkın bir uygulama süreci sonunda çocuğun okuldan uzaklaştırılmasını gerektirecek kadar ileri düzeyde olan uygun olmayan davranışlarında belirgin bir azalma görülmüştür.

Yukarıda sıralanan araştırma seçkisinin sonuçlarına dayalı bir özetleme yapacak olursak, öncül-temelli uygulamalarda öncelikle çevresel düzenlemeler yapılarak,

OSB olan çocuklara doğru tepkide bulunmaları için ipucu sağlanır. Bu bakış açısından hareketle bu çalışmanın kapsamında incelenen ve özetlenen araştırmalarda öncül-temelli sistematik uygulamalar sonucunda OSB olan çocuklara hem yeni beceriler öğretilmiş hemde uygun olmayan davranışların azaltıldığı görülmektedir.

3. SONUÇ

Öncül-temelli uygulamalar; uygun olmayan davranışlar daha oluşmadan, bu davranışların oluşumunu engellemek amacıyla kullanılan önleyici stratejiler olmasına rağmen öğretmenlerin uygun olmayan davranışlar gerçekleştiğinde çoğunlukla sert tepkiler verme, mola kullanma gibi sonuç-temelli uygulamaları kullandıkları belirtilmektedir. Oysa öncül-temelli uygulamaların; kullanımı kolay, sosyal geçerliği yüksektir. Ayrıca öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin gelişmesine de katkı sağladığı söylenebilir (Gerdtz, 2000; NPDC, 2010; Park ve Scott, 2009). OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltmaya ya da hedef becerilerin kazandırılmasına yönelik öncül-temelli uygulamaların OSB olan bireylerde/çocuklarda bilimsel dayanaklı olarak kabul edildiği ve pek çok sayıda çalışma ile desteklendiği görülmektedir (Wong ve diğ., 2014).

NPDC (2010) ve NAC (2009)'a göre öncül-temelli uygulamalar, şu durumlarda kullanılabilir: (a) OSB olan çocuğun ilgi düzeyini arttırmak için tercih edilen etkinliklerin/nesnelerin kullanılmasında, (b) program/rutin değişikliklerinde, (c) yeni bir etkinliğe geçişte/rutin değişikliğinde bireyleri durumla ilgili uyarma ya da bilgi vermede, (d) seçim fırsatı sunmada, (e) öğretimle ilgili değişikliklerin olması durumunda, (f) çocuklara daha zengin bir çevre sağlayarak daha fazla duyuşsal uyaran sağlamada ve (g) çocuklara daha zengin bir çevre sağlayarak uygun olmayan davranışla benzer işlevde olan; fakat kabul edilebilir başka davranışlara yönelik daha fazla duyuşsal uyaran sağlamada (örn; Oyun hamuru ile oynama, motor manipülasyon gerektiren oyuncaklarla oynama).

Yapılan araştırmaların bir kısmı incelendiğinde, genellikle, klinik ortamlarda, özel eğitim sınıflarında ya da birebir öğretim ortamlarında çalışıldığı görülmektedir. Öncül-temelli uygulamaların doğal ortamlarda, genel eğitim ortamlarında (örn; normal sınıf rutinlerinde, evde, toplum temelli ortamlarda) yaygın olarak kullanılmadığı görülmektedir. Bu durum öncül-temelli uygulamaların yeterince tanınmadığını ve sistematik planlama yapma konusunda eğitimcilerin bilgi eksikliği olduğunu düşündürmektedir. Bu durum öncül-temelli uygulama kullanma konusunda sınırlılık yaratmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu yöntemleri tanınması ve sınıflarında kullanması için öncül-temelli uygulamaların tanıtılmasına ve yeterli sayıda araştırma ile desteklenmesine ihtiyaç vardır. Özellikle OSB olan çocukların sorun yaşadıkları kaynaştırma or-

taamlarında sistematik olarak öncül-temelli uygulamaların planlanmasına gereksinim duyulmaktadır (Conroy ve Stichter, 2003; Conroy ve diğ., 2005; Moore, Anderson ve Kumar, 2005; NAC, 2009; NPDC, 2010; Park ve Scott, 2009; Rispoli ve diğ., 2013; Wong ve diğ., 2014).

Öncül-temelli uygulamaların popülerliği artan, bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak ifade edilmesine rağmen, bu uygulamalarla gerçekleştirilen araştırmalarda bazı sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, öncül-temelli uygulamalara ilişkin araştırma gereksiniminin devam ettiğidir. Araştırmalarda genellikle çevresel düzenleme/uyarlama, seçim fırsatları sunma, model ipucu, pekiştirme ve silikleştirme ile öncül-temelli uygulamaların birlikte kullanıldığı görülmektedir. Fakat raporlaştırmada yukarıda adı geçen uygulamalara yönelik yeterli açıklamaların yapılmadığı bir başka deyişle araştırmaların öncül-temelli uygulama formatında yapıldığına ilişkin gereken vurgunun yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmaların çoğu klinik ortamlar/özel eğitim ortamlarında yürütülmüştür. Buradan hareketle, öncül-temelli uygulamaların genel eğitim sınıflarında, kaynaştırma ortamlarında, çocukların evleri gibi doğal ortamlarda; anne-baba, kardeş gibi uygulamacılarla gerçekleştirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir (Conroy, Asmus, Sellers ve Ladwing, 2005; Kern, Choutka ve Sokol, 2002; Schilling ve Schwartz, 2004; Ülke-Kürkçüoğlu, 2009b).

3.1. Uygulamaya ve İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Öncül-temelli uygulamaları sınıflarında kullanmak isteyen öğretmenler çocukları arasındaki etkinliğin seçimine ilişkin fırsat sunabilirler. Öğretmenler çocuklara yapılacak olan etkinlikle ilgili bilgi vererek, etkinliğe ilişkin araç-gereç seçimi ve kullanılacak pekiştiricilerin seçimine ilişkin olarak da fırsatlar sunabilirler. Bununla birlikte çocuklara sunulacak etkinliklerin zorluk düzeyini, pekiştirme tarifelerini çocukların düzeyine ve eğer varsa o günkü özel durumlarına göre ayarlamının, uygun olmayan davranışların ortaya çıkma sıklığını azaltabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğretmenler; öğretecekleri becerilere ilişkin uygun uyaran uyarlamalarını (örn; kesme, boyama, çizgi çalışmaları gibi...) gerçekleştirerek, çocukların doğru tepkide bulunma ve pekiştirilme olasılıklarını arttırabilirler. Dolayısıyla öğretmenler, çocukların uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önleyebilirler ve etkinlikle ilgili olma davranışlarını arttırabilirler.

Özellikle kaynaştırma uygulamalarının daha sistematik ve verimli yürütülmesini sağlamak amacıyla, öğretmenler tarafından öncül-temelli uygulamaların çocukların uygun olmayan davranışlarının önlenmesi ve azaltılması sürecinde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Park ve Scott, 2009; Schilling ve Schwartz, 2004; Wong, 2015). Bununla birlikte öncül-temelli uygulamalar çocukların uygun olmayan

davranışlarının önlenmesinde ve azaltılmasında etkili bir uygulama olarak kabul edilmekle birlikte, bazen tek başına sınırlı bir etki gösterebilmektedir. Çünkü çocukların sosyal beceriler gibi bazı becerilere sahip olmamaları da süreci etkilemektedir. Öncül-temelli uygulamaların yanı sıra çocuklara gereksinim duydukları becerilerin öğretimi-neyönelik planlama yapılmalıdır. Öğretmenlerin çocukların uygun olmayan davranışlarını farkında olmadan pekiştirmediklerinden emin olmaları da oldukça önemlidir (Kern ve Celemens, 2007).

Öğretmenlerinin öncül-temelli uygulamaları kullanabilmeleri ve çocuklara yeni hedef beceriler öğretebilmeleri için uzmanlar tarafından öğretmenlere yönelik hem teorik hem de uygulamalı eğitim sunulması oldukça önemlidir. Davranış sorunlarının olabildiğince önlenmesi ve/veya azaltıldığı, gereksinim duyulan becerilerin öğretiminin bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak planlandığı bir sınıf ortamının çocuklar ve öğretmenler açısından daha olumlu ve keyifli bir ortama dönüşeceği düşünülmektedir.

Araştırmacılar açısından bakıldığında ise, Türkiye’de öncül-temelli çalışmalar ile ilgili olarak planlanmış bir alanyazın taramasına rastlanmamıştır. Yurtdışı alanyazında OSB olan çocuklarda öncül-temelli uygulamalarla gerçekleştirilen daha fazla araştırma örneğine rastlanırken ülkemizde çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Ülke-Kürkçüoğlu 2009b). Ülkemizde araştırmacılar ve uygulamacılar tarafından OSB olan çocuklara yönelik öncül-temelli uygulamalara ilişkin etkililik çalışmalarının planlanmasının ulusal alanyazınımızı geliştirerek uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak ülkemizde, öncül-temelli uygulamaların farklı uygulamacılar tarafından etkililiğinin sınanmasına ve uygulamaların sonuçlarının öneminin belirlenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahearn, W. H., Clark, K. M., DeBar, R., & Florentino, C. (2005). On the role of preference in response competition. *Journal of Applied Behavior Analysis, 38*(2), 247-250.
- Alzrayer, N., Banda, D. R., & Koul, R. K. (2014). Use of iPad/iPod with individuals with autism and other developmental disabilities: A meta-analysis of communication interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*(3), 179-191.
- Conroy, M. A., Asmus, J. M., Sellers, J. A., & Ladwing, C. N. (2005). The use of an antecedent-based intervention to decrease stereotypic behavior in a classroom: A case study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(4), 223-230.

- Conroy, M. A., & Stichter, J. P. (2003). The application of antecedents in the functional assessment process. *The Journal of Special Education, 37*(1), 15-25.
- Gerdtz, J. (2000). Evaluating behavioral treatment of disruptive classroom behaviors of an adolescent with autism. *Research on Social Work Practice, 10*(1), 198-211.
- Kern, L., Choutka, C. M., & Sokol, N. G. (2002). Assessment-based antecedent interventions used in natural settings to reduce challenging behavior: An analysis of the literature. *Education and Treatment of Children, 25*(1), 113-130.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools, 44*(1), 65-75.
- Kırcaali-İftar, G., ve Odluyurt, S. (2013). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde* (327-365). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Matson, J. L., Hess, J. A., ve Mahan, S. (2013). Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(1), 23-28
- Moore, D. W., Anderson, A., & Kumar, K. (2005). Instructional adaptation in the management of escape-maintained behavior in a classroom. *Journal of Positive Behavior Intervention, 7*(4), 216-223.
- Moore, J. W., Fisher, W. W., & Pennington, A. (2004). Systematic application and removal of protective equipment in the assessment of multiple topographies of self-injury. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(37), 73-77.
- NAC, (2009). *The national autism center's national standards report*. Massachusetts: National Autism Center.
- NPDC (2010). *The national professional development center on autism spectrum disorders. Evidence-based practice briefs: Antecedent-Based Interventions*. [http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/ABI-complete-2010.pdf] (Erişim tarihi 18.11.2017).
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., ve Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*(2), 137-148.

- Park, K. L., & Scott, T. M. (2009). Antecedent-based intervention for young children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 34*(4), 196-211.
- Rispoli, M., Lang, R., Neely, L., Camargo, S., Hutchins, N., Davenport, K., & Goodwyn, F. (2013). A comparison of within- and across-activity choices for reducing challenging behavior in children with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education, 22*, 66-83.
- Sakız, H., and Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 21-35.
- Schilling, D. L., & 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.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2017). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2009a). Otistik özellik gösteren çocuklara sunulan seçim fırsatları ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(2), 67-83.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2009b) . *Otistik özellik gösteren çocuklara bire-bir öğretimde etkinlikler için ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick J. B., Fleury, V.P. ve Schultz R. T. (2014). *Evidence-based practices in autism spectrum disorders (1990-2011)*. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.