

64253

**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**6 - 18 YAŞ ZİHİNSEL ÖZÜRLÜLERDE OKULDAKİ PROBLEM
DAVRANIŞLARIN KAYNAKLARINI BELİRLEYEN BİR ÖLÇEK
(MOTIVATION ASSESSMENT SCALE- MAS) UYARLAMA ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEMA ÇAM

**DANIŞMAN
Prof. Dr. BANU İNANÇ**

T.64253

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MENECİ**

ADANA, 1997

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İÇİNDEKİLER.....	I
TABLolar LİSTESİ.....	III
ÖNSÖZ.....	V
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VII
ANAHTAR SÖZCÜKLER / KEY WORDS.....	VIII
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Gerekçesi.....	4
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
BÖLÜM II:PROBLEM DAVRANIŞLARLA İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR	
Davranış.....	6
Problem Davranışlar.....	7
Problem Davranışların Kaynakları.....	12
Problem Davranışların Kaynaklarını Belirleme Yolları-Davranışsal	
Değerlendirme Yöntemleri.....	18
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22

	<u>Sayfa No</u>
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	31
Ölçek Uyarlaması.....	31
Araştırmanın Türü.....	32
Çalışma Grubu.....	32
Orijinal Ölçeğin Tanıtılması.....	35
Ölçeğin Türkçe Formu.....	35
Ölçeğin Uyarlanması.....	36
Verilerin Toplanması.....	39
Verilerin Çözümlemesi.....	40
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	41
Çeviri Çalışmalarına Ait Bulgular.....	41
Geçerlik Çalışmalarına Ait Bulgular.....	41
Güvenirlilik Çalışmalarına Ait Bulgular.....	50
Ölçeğin Uygulama Evrenine Ait Bulgular.....	53
BÖLÜM V: YORUM VE TARTIŞMA.....	56
BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
KAYNAKLAR.....	62
EKLER.....	69

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1. Problem Tarama Listesi Uygulanan Zihinsel Özürlülerin Yaş, Cinsiyet ve Zihinsel Düzey Gruplarına Göre Dağılımları.....	33
Tablo 2. Çalışma Grubundaki Eğitilebilir Öğrencilerin Okul, Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	34
Tablo 3. Çalışma Grubundaki Eğitilebilir Öğrencilerin Okul, Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları.....	34
Tablo 4. Faktörlerin Birbirleriyle Gösterdikleri Korelasyon Katsayıları.....	42
Tablo 5. Maddelerin Faktör Yükleri	43
Tablo 6. Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde-Altölçek Toplam Puan Korelasyon Değerleri ve Alt-Üst % 27 t Değerleri.....	44
Tablo 7. Kendine Uyarıcı Yaratma Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 8. Kendine Uyarıcı Yaratma Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları....	46
Tablo 9. Zor Görevden Kaçma Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	46
Tablo 10. Zor Görevden Kaçma Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 11. Dikkat Çekme Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	48
Tablo 12. Dikkat Çekme Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 13. İstedğini Elde Etme Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	49
Tablo 14. İstedğini Elde Etme Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 15. İki Uygulamada Elde Edilen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Ranj ve Korelasyon Değerleri.....	51

Tablo 16. Öğretmen ve Ebeveyn Değerlendirmelerine Göre Altölçek	
Toplam Puanları ve Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları.....	52
Tablo 17. Öğrencilerin Öğretilebilir / Eğitilebilir Olmalarına Göre Altölçeklerden	
Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	53
Tablo 18. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Altölçeklerden Aldıkları Puanların	
Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	54
Tablo 19. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Altölçeklerden Aldıkları Puanların	
Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri.....	55



ÖNSÖZ

Zihinsel özürliülerin eğitiminde yaşanan pek çok güçlükten biri de eğitim anında ortaya çıkan problem davranışların eğitimi engellemesidir. Bu problem davranışlar çocuğun sosyal kabulünü de güçleştirmektedir. Dolayısıyla zihinsel özürliü öğrenciyle birlikte öğretmeni, sınıf arkadaşları ve çocuğun ailesi problem davranıştan etkilenmektedir. Bu araştırmada zihinsel özürliü öğrencilerin problem davranışlarını düzelme yöntemine karar verilmeden önce kullanılabilir, problem davranışların neden ortaya çıktığını tespit etmeye yönelik bir ölçeğin Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır.

Bu araştırmanın planlanmasından itibaren bitimine kadar, desteklerini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Banu İnanç'a ve A.Ü. Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na çalışmama yaptıkları katkılarından dolayı, eşim Sabahattin Çam'a bilimsel katkıları ve manevi desteğinden dolayı, uygulama yaptığım okulların yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerine hoşgörü ve sabırlarından dolayı teşekkür ederim.

Sema ÇAM

ÖZET

Bu araştırma, 6-18 yaş zihinsel özürlülerin okulda görülen problem davranışlarının kaynaklarını belirleyecek bir ölçeği (Motivation Assessment Scale-MAS) Türk kültürüne uyarlamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Adana, Ankara, Hatay ve İçel illerinde Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı özel ve resmi 9 özel eğitim kurumuna devam eden 210 öğrenci ile yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için yapılan analizlerde ölçeğin orjinalindeki gibi dört faktörden oluştuğu görülmüştür ve her faktör bir altölçek olarak adlandırılmıştır. 1. altölçek Kendine Uyarıcı Yaratma, 2. altölçek Zor Görevden Kaçma, 3. altölçek Dikkat Çekme, 4. altölçek İstedini Elde Etme faktörlerini kapsamaktadır. Yapılan ayırdedici geçerlik çalışmasında her altölçeğin ayırdedici olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin altölçekler dikkate alınarak test-tekrar test devamlılık katsayıları hesaplanarak ölçekten alınan puanların zamana bağlı olarak değişmediği bulunmuştur. Ayrıca değerlendiricilerarası güvenilirlik hesaplanarak ölçeğin değişik değerlendiricilerin kullanımına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin, yapılan analizlerle eğitilebilir / öğretilbilir zihinsel özür düzeyinde 6-12 / 13-18 yaş grubunda, kız ve erkek öğrenciler için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt the Motivation Assessment Scale-MAS to Turkish culture. The scale aims to measure the problematic behaviors of 6-18 year old mentally retarded children in the school setting.

Subjects were 210 students registered to private and government special education schools in Adana, Ankara, Hatay, İçel.

Statistical analyses done to measure the reliability and validity of the scale revealed four factors as in the original form. Each factor was considered as subscales of sensory consequences, escape, social attention, and tangibles. Discriminative validity testing revealed a discriminative characteristics of each subscales.

Test-retest reliability analyses revealed a consistency scores therefore a high reliability for the scale was accepted. Also interrater reliability was measured and the scale was considered to be reliable interrater.

All the analyses revealed that the scale can be considered as valid and reliable for 6-12 / 13-18 age groups male and female educable and trainable mentally retarded.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Özel eğitim, Zihinsel özürlü öğrenciler, Problem davranışların kaynakları, Davranışsal değerlendirme yöntemleri, Ölçek uyarlama

KEY WORDS

Special education, Mentally retarded students, Motivations of problem behaviors, Methods of behavioral assessment, Adapting scale



BÖLÜM I: GİRİŞ

Problem

Davranış bozuklukları kavramı, bireyin kendini ve / veya çevresini rahatsız eden, eşyalara zarar vermeyi içeren davranışları sergilemeyi ifade eder. Davranış bozuklukları, problem davranışlar, normaldışı davranışlar gibi terimlerle ifade edilebilir. Problem davranışlar sağlıklı küçük çocuklarda görülebildiği gibi, her yaştaki zihinsel özürllülerde ve psikolojik bozukluğa sahip kişilerde de görülebilir. Problem davranışları insanları ve insanlararası ilişkileri gözlerken rahatlıkla fark edebiliriz. Ancak zihinsel özürllü bireyler genel nüfusa göre problem davranışları daha çok gösteren gruptur (Duker,1986, s.51).

Zihinsel özür, bireyin standart zeka testlerinde aldığı puanlar açısından sürekli olarak 70 ve daha az puan alması olarak tanımlanır (Reiss, 1994, s.3). Zihinsel özür için yapılan çeşitli tanımlarda zeka testinden alınan puanların yanısıra bireylerin uyumsal davranışlarına da önem verilmektedir. Amerikan Zihinsel Özürllüler Birliği (AAMR)'nin 1992'de yaptığı tanıma göre on uyumsal davranıştan (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, kendini yönlendirme, sağlık, güven, fonksiyonel akademik beceriler, kendini eğlendirme, çalışma) en az ikisinde bireyin becerilerinin gelişmemiş olması zihinsel özürü belirtir (Reiss, 1994, s.4).Böylece zihinsel özür sadece akademik becerilere değil, yaşamla ilgili diğer beceri ve davranışlara da bağlıdır.

Zihinsel özürllü bireylerde daha fazla problem davranış görülmesi pek çok etkene bağlanabilir. Düşük zihinsel kapasite, sınırlı iletişim becerileri, sosyal reddedilme, dil sorunları ve okul başarısızlıkları bu etkenlerden bazılarıdır. Ayrıca öğrenme deneyimleri ve sosyal modellere maruz kalma da problem davranışların oluşumu için etken olarak kabul edilebilir. Zihinsel özürllülerde görülen problem davranışların sıklık, yoğunluk ve

çeşidinde zeka bölümü düşükçe artış gözlenmektedir (Russell ve Forness, 1985; Polloway, Epstein ve Cullinan, 1985).

Zihinsel özürli bireyler düşük zihinsel kapasiteleri, iletişim becerilerinin çoğu kez yetersiz kalması ve farklı öğrenme teknik ve motivasyonuna gereksinim duymaları bakımından akademik ve toplumsal gelişim için normal eğitim veren kurumlardan yararlanamayabilirler. Bu durumlarda zihinsel özelliklerine uygun özel eğitim kurumlarında yer alırlar. Sürekli özel eğitim kurumuna devam eden veya zihinsel özürü tıbbi ya da eğitimsel olarak belirlenmiş çocukların öğretmenleri ve / veya aileleri bu çocuklarda görülen problem davranışlardan zaman zaman yakınmaktadırlar.

Problem davranışlar zihinsel özürli çocuğun zaten yavaş olan öğrenme hızını; eğitim ortamından uzaklaşmasına, dikkatini ve fiziksel gücünü eğitime yöneltememesine yol açarak olumsuz etkilemektedir. Problem davranışlar, sadece davranışı gösteren çocuğun değil, eğitim ortamındaki diğer çocukların ve öğretmenin de dikkat yöneltmesini zorlaştırır. Fiziksel güçlerinin eğitim anında başka bir şeye (problem davranışa) yönltilmesine yol açarak eğitim sürecini engelleyebilir. Problem davranış gösteren çocuğun diğer çocuklara sosyal model olma ihtimali de problem davranışın sınıf içinde yaygınlaşmasına neden olabilir. Böyle durumlarda problem davranışın çeşitli tekniklerle giderilmesi eğitim sürecinin hızlanmasını sağlayacaktır. Bir özel eğitim kurumunda veya Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görevli rehber ve psikolojik danışmanlardan öğretmenlerin ve / veya anne-babaların bu tür yakınmalarında problem davranışları ortadan kaldırmak için uygun teknikleri göstererek yardımcı olmaları beklenmektedir.

Problem davranışlar aynı zamanda zihinsel özüre de yol açan genetik ve metabolizma bozukluklarından (Rett sendromu, Lesch-Nyhan sendromu, Lange sendromu) kaynaklanabileceği gibi, çocuğun yeterli iletişim sistemine sahip olmaması, yeterli uyarıyla karşılaşmaması ya da ilişkiye girdiği kişi veya kişilerin yanlış tutumlar ve

olumsuz davranışları pekiştirmeleri nedeniyle de oluşabilir. Problem davranışları ortadan kaldırmak için kullanılan pek çok yöntemden bazıları tıbbi müdahale, davranış değiştirme yöntemleri (aşırı düzeltme, ödüllendirme, cezalandırma, kupon biriktirme.v.b...), iletişim becerileri kazandırma, özbakım becerileri kazandırmadır. Bu yöntemlerden hangisi veya hangilerinin kullanılacağına karar vermek problem davranışın ortaya çıkış sıklığı ve yoğunluğu ile hangi koşullarda ortaya çıktığına bağlıdır. Bu nedenler davranışın sürmesine de etkili olmaktadır.

Problem davranışın nedenini dikkate almadan yapılacak düzeltme çabaları daha fazla zaman ve enerji gerektirebilir, hatta çabanın başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Bundan dolayı problem davranışın nedenini belirleyip nedene uygun bir düzeltme programı hazırlama gereği doğmaktadır. Türkiye'de gerek özel eğitim öğretmenleri, gerek rehber öğretmenler, gerekse anne-babaların problem davranışın nedenini belirlemek için sistemli bir yöntem ya da araç kullanmadıkları gözlenmektedir. Bunun nedenlerinden biri, sistemli yöntemleri kullanmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, diğeri de işlevsel bir ölçme aracının bulunmayışıdır.

Gözlenen ihtiyaca cevap verebilecek, 6- 18 yaş zihinsel özürlü çocuklarda okulda görülen problem davranışların, olası nedenlerin hangilerinden kaynaklandığını belirleyecek bir ölçme aracına gereksinim vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 6-18 yaş zihinsel özürlü çocuklarda okulda görülen problem davranışların nedenlerini belirleyecek bir ölçme aracını (Motivation Assessment Scale) Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin eğitilebilir / öğretilbilir olmalarına göre altölçeklerden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre altölçeklerden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Öğrencilerin yaş gruplarına (6-12 / 13-18) göre altölçeklerden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Gerekçesi

Literatürde problem davranışlarla ilgili düzeltme programlarından çok problem davranışları sürdüren nedenlerle ilgili araştırmalara rastlanmaktadır. Bunun temel nedeni, problem davranışı sürdüren nedenlerin doğru tesbit edilememesi durumunda başarılı bir düzeltme programının seçilemeyeceğidir (Carr, 1977; Iwata, 1994). Problem davranışı sürdüren nedenleri belirlemek için fonksiyonel analizde kullanılacak yöntemler (anekdotal, tanımlayıcı ve deneysel analiz) bilgi ve beceri gerektiren yöntemlerdir. Türkiye’ de özel eğitim alanında çalışan birçok öğretmenin bu bilgi ve beceriyi sağlayacak bir lisans eğitiminden geçmemiş olması yöntemlerin kullanılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle, problem davranışları sürdüren nedenleri belirleyecek bir ölçek, fonksiyonel analize alternatif bir değerlendirme aracı olabilir.

6-18 yaş zihinsel özürlü çocuklarda okulda görülen problem davranışların nedenlerini belirleyecek bir ölçme aracının (Motivation Assessment Scale) Türk kültürüne uyarlanması, problem davranışların nedenlerinin doğru ve kısa zamanda belirlenmesine ve bu nedenlere uygun olacak müdahale yöntemlerinin seçilerek başarıyla uygulanabilmesine olanak sağlayacaktır.

Sayıtlar

1. Ölçme aracının uygulanması aşamasında bilgisine başvuru alan öğretmenlerin problem davranışları belirlemede yeterli oldukları varsayılmıştır.
2. Ölçme aracının uygulanması aşamasında görüşülen öğretmenlerin problem davranışı yeterince gözlemiş ve doğru bilgi veriyor oldukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Uyarlanan ölçme aracı örgün özel eğitim kapsamında yer alan 6-18 yaş zihinsel özürliülerde görülen problem davranışların nedenlerini belirlemeye yöneliktir.
2. Ölçme aracının uygulanması sırasındaki görüşmeler, Ankara ve Adana, İçel ve Hatay'daki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleriyle yapılmıştır.
3. Uygulanan problem tarama listesi sonuçlarına göre, bir ders süresince problem davranışı en az üç kez sergileyen öğrenciler çalışma grubuna alınmıştır.

Tanımlar

Zihinsel Özürlü: Çeşitli nedenlerle zihinsel gelişmede sürekli olarak geri kalma, bunun sonucu olarak sosyal uyum kuramama, davranışlarda sürekli gerilik ve yetersizlik gösterme durumudur. Eğitim açısından zihinsel özürliülerin sınıflaması yapıldığında;

Eğitilebilir çocuk: Zeka bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 75-45 arasında olanlardır.

Öğretililebilir çocuk: Zeka bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 44-25 arasında olanlardır. Eğitimin yanında tıbbi bakıma da gereksinimleri vardır.

Ağır zihinsel özürliü çocuk: Zeka bölümü çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 24-0 arasında olup sosyal uyumu olanaksız olan ve kesin tıbbi bakım gerektiren gruptur (Madi, 1995,s.7).

Problem Davranış: Zihinsel özürliü bireylerin eşyalara, kendilerine veya başkalarına yönelttiği zarar verici davranıştır (Evans, Humphreys, Lowe, McLaughlin, 1987,s. 87)

BÖLÜM II: PROBLEM DAVRANIŞLARLA İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1. DAVRANIŞ

Davranışçılara göre, insan davranışı sosyal ve fiziksel çevre ile kalıtımın sonucu olarak gözlenir (Michael,1987; Akt. Cipani,1990a) Davranış uyarıcı-tepki-sonuç sırasını izler. Bu sırada davranış uyarıcıyı, pekiştireç de davranışı izler. Pekiştireç davranışın oluşmasına, sürdürülmesine veya azaltılmasına yol açar. Olası pekiştireçlerin tanımlanabilmesi için üç yol önerilir (Cipani, 1990a):

1. Öğrenciye ya da onunla ilişkili kişilere sorma,
2. Pekiştireçlerin örneklenmesi (aktiviteler, olaylar, nesnelere),
3. Doğal gözlem .

Uyarıcı ile davranış arasındaki ilişki pekiştirecin varlığı ve yokluğu durumuna göre iki şekilde açıklanır. U(+), bir tepkinin pekiştirecini kazanmak için yapılacak davranışın uyarıcısıdır. Örneğin ellerimizin kirli olması, ellerimizi temizlemek için yıkadığımızda (+) uyarıcısıdır. Ama ellerimiz temiz ise (U-), davranış bizim için pekiştireçle sonlanmayacaktır, zaten ellerimiz temizdir.

Uyarıcı-tepki-sonuç sırasıyla oluşan davranışlar bireyler için fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçları karşılamayı sağlar. Ancak bireyin ihtiyaçlarını karşılayan her davranış, diğer bireyler hatta bireyin kendisi için yararlı davranışlar olmayabilir.

Bireyin açlık uyarıcısından sonra verdiği tepki, yaşına ve içinde bulunduğu toplumun kurallarına göre değişik düzeylerde pekiştirilir. İki aylık bir bebeğin acıkması nedeniyle ağlaması kabul edilebilir ve yiyeceklerle pekiştirilir. Ancak 12 yaşındaki bir çocuk

her acıktığında ağlıyorsa ağlama davranışı bu yaş grubu için kabul görmez. Zihinsel özürlü bireyler için davranışın kazanılması ve sürdürülmesi normal bireylerden farklı değildir. Ancak zihinsel özürlü bireylerde, zihinsel gelişimlerdeki gerilikler nedeniyle kabul edilebilir davranışların sınırları aileler ve öğretmenler tarafından daha geniş tutulmaktadır. Ayrıca zihinsel özürlü birey ihtiyaçlarını gidermek için yaptığı davranışın yararlı-zararlı olduğunu çoğu kez ayırt edemediği için davranışın kazanılması ve sürdürülmesinde çevresindeki diğer kişilerin (aile üyeleri, öğretmenler) rolü daha büyük olmaktadır (Taylor ve Romanczyk, 1994).

2. PROBLEM DAVRANIŞLAR

Problem davranışlar kişinin ihtiyaçlarını karşılarken kendisine, çevresindeki kişi veya nesnelere zarar veren, bireyin gelişimini engelleyen tüm davranışları kapsar.

Rubin ve Balow tarafından 1978'de yapılan bir araştırmada ilkökul dönemindeki erkek çocukların % 74'ünde, kız çocukların ise % 54'ünde problem davranışlar olduğu bulunmuştur (Akt., Marcovitch ve Simmons, 1986).

Zihinsel özürlü bireyler de, bazen eşyalara (materyalleri yere atmak, kırmak gibi.), bazen kendilerine ya da başkalarına (kendini ısırarak, başını vurmak, başkalarına saldırmak gibi.) zarar verici şekillerde davranırlar (Evans ve diğ.,1987). Taylor ve Carr'a (1992) göre ise, zihinsel özürlü bireylerde görülen problem davranışlar, saldırgan, kendine zarar verici, tekrarlanan davranışlar ve öfke nöbetleridir.

Holmes, Shah ve Wing tarafından oluşturulan Six-Monthly Interview Schedule'de problem davranışlar onüç kategoriye ayrılmıştır:

1. Diğer kişilere yönelik fiziksel saldırganlık,
2. Nesnelere tahrip edici (fiziksel olarak yok etmeye yönelik) davranışlar,

3. Aşırı hareketlilik,
4. Dikkat çekmek için yapılan davranışlar,
5. Kendine zarar verici davranışlar,
6. Kontrol altında olmadığına mekandan kaçma,
7. Diğer kişileri rahatsız edecek derecede çığlık atma,
8. Öfke nöbetleri veya sözel istismar (küfür),
9. Geceleri diğer kişilerin uyku düzenini bozucu davranışlar,
10. Kabul edilmesi güç kişisel alışkanlıklar,
11. Nesnelere atma,
12. Anti-sosyal davranışlar,
13. Sosyal farkındalıkla ilgili cinsel hatalar (Akt. Evans ve diğ., 1987, s.89).

Uyumsal Davranış Skalasında uyumsuz davranışlar başlığı altında problem davranışlar şöyle sınıflandırılmıştır:

1. Kızdırıcı davranışlar,
2. Saldırgan davranışlar,
3. Fiziksel şiddet içeren davranışlar,
4. Huysuzluk,
5. Anti-sosyal davranışlar,
6. Asi / isyankar davranışlar,
7. Güvenilmez davranışlar,
8. Tekrarlanan davranışlar,
9. Sosyal yönden uygunsuz davranışlar,
10. Kabul görmeyen sözcükler,
11. Kendine zarar verme,
12. Aşırı dikkat,
13. Aşırı hareketlilik,
14. Aşırı heyecan,

15. Çekingenlik,

16. Uyku problemleri ((Nihira ve diğ., 1974; Akt. Shaw, Hammer ve Leland, 1991, s.51).

Amerikan Zihinsel Özürlüler Birliği (AAMR)'nin Adaptive Behavior Scale -ABS (Uyumsal Davranış Skalası)' da yaptığı problem davranış sınıflaması da şöyledir (Cipani, 1990b, s.76).

1. Şiddet içeren ve tahrip edici davranışlar,
- 2 Anti-sosyal davranışlar,
3. Asi-isyankar davranışlar,
4. Güvenilmez davranışlar,
5. Çekingenlik,
6. Tekrarlanan davranışlar,
7. Kabul görmeyen sözel alışkanlıklar,
8. Kendine zarar verici davranışlar,
9. Aşırı hareketlilik eğilimi,
10. Cinsel sapma,
11. Psikolojik rahatsızlık,
12. İlaç bağımlılığı.

Scotti, Evans, Meyer ve Walker (1991, s. 237) ise problem davranışlarla ilgili bir meta-analitik çalışmada , problem davranışları şöyle sınıflandırmışlardır:

1. Kendine zarar verici davranışlar,
2. Tekrarlanan davranışlar,
3. Fiziksel saldırganlık / öfke belirten davranışlar,
4. Tahrip edici / bozucu davranışlar,
5. Diğer kişilere yönelik uygun olmayan sosyal davranışlar.

Bu çalışmada, diğer çalışmalardaki ayrıntılı sınıflamaları içine alan sınıflama esas alınmıştır (Scotti ve diğ. 1991). Sınıflamaya ilişkin açıklamalar şöyledir.

2.a. Kendine zarar verici davranışlar: Otistik ve diğer gelişimsel geriliği olan çocuklarda görülen yüzünü tırmalama, başını vurma, ellerini ısırma gibi bedenine zarar verici davranışlardır. (Durand ve Crimmins, 1988). Kendine zarar verici davranışlar Rojahn (1986) tarafından ısırma, tırmalama, vücut boşluklarına parmak veya nesne sokma, saç çekme, diş gıcırdatma, toprak veya zararlı maddeler yeme, aşırı sıvı içmek, ağızda bir şey olmadığı halde çiğneme hareketi, hava yutma şeklinde örneklendirilmiştir.

Kendine zarar verici davranışlar bir çok gelişimsel geriliği olan bireyi, onların ailelerini ve onlarla çalışan öğretmenlerin yaşantılarını etkileyen problem davranışlardır. Schlosser ve Goetze'nin (1992, s. 138) sınıflamasına göre kendine zarar verici davranışlar:

1. Başını vurma / çarpma,
2. Parmak ve / veya el ısırma,
3. Yüz tırmalama,
4. Yüzünü tokatlama,
5. Zararlı maddeler yeme,
6. Saç çekme,
7. Gözüne birşey sokma,
8. Çimdikleme,
9. Dudak ısırma,
10. Ağızda bir şey olmadığı halde çiğneme hareketi,
11. Bir yere sürterek vücudunu tahriş etme,
12. Bir yere sürterek yüzünü tahriş etme,
13. Nesnelere vücuduna saplama.

2.b.Tekrarlanan Davranışlar: Tekrarlanan davranışlar zihinsel özürlü bireyler tarafından yaygın olarak sergilenen problem davranışlardan biridir (Wieseler, Hanson, Chamberlain, Thompson, 1988). Schroeder (1970) tekrarlanan davranışları “özel bir pekiştireç olmadan, tekrar tekrar yapılan, aynı hareket veya eylemler “ (s.341) olarak tanımlamaktadır (Akt. Wieseler ve diğ., 1985). Tekrarlanan davranışların en yaygın örnekleri; bedeni ileri-geri sallamak, başını sağa-sola sallamak, parmaklarıyla çırpınmak, bedeni bükme (Wieseler ve diğ., 1985). Tekrarlanan davranışlar ortaya çıktığında çocuğun uyumsal davranışları kazanma performansı azalır (Dyer, 1987; Carr ve Durand, 1987).

2.c. Fiziksel Saldırganlık / Öfke Belirten Davranışlar : Saldırganlık, bireyin katıldığı eğitim ve diğer çevrelerde, diğer kişilerin korkmasına ve zihinsel özürlü bireyden uzaklaşmasına neden olabilecek fiziksel ve sözel saldırgan davranışları gösterme halidir. Saldırgan davranışlar kişinin diğer kişilere yönelttiği vurma, bağırma, çimdikleme, eşya fırlatma, küfretme gibi davranışlarını içerir (Favell, 1994).

2.d. Tahrip Edici / Bozucu Davranışlar: Nesnelere yöneltilmiş kırma, bozma, ısırma, bir yere vurma gibi, nesneyi işlevinin dışında kullanmayla bağlantılı zarar verici davranışlardır (Favell, 1994). Bir çok zihinsel özürlünün eğitim materyalini işlevinin dışında kullanarak yırttığı, kırdığı veya bozduğu gözlenmektedir. Bu tür davranışlar hem eğitim maliyetini arttırmakta hem de bireyin eğitim aktivitesinden yararlanmasını engellemektedir.

2.e. Diğer Kişilere Yönelik Uygun Olmayan Sosyal Davranışlar: Bu davranış grubuna tanımadığı kişilere dokunma, onlarla toplumsal kurallara uygun olmayan tarzda konuşma, öfke olmaksızın vurma, yabancı kişilerin veya aile üyelerinin eşyalarını izinsiz kullanma, ellerindeki yiyecek veya nesneyi alma gibi davranışlar girmektedir. Diğer

kişilere yönelik uygun olmayan sosyal davranışlar zihinsel özürlü bireyin sosyal kabulünü güçleştirmektedir.

Problem davranışların ortaya çıkması birey için hayati, sosyal ve eğitimsel riski de beraberinde getirmektedir. Problem davranışların sosyal ve eğitimsel riski, bu davranışlar sırasında bireylerin, gelişimleri için uygulanan program ve aktivitelerin dışında kalmalarıdır (Iwata, 1994).

Bireyin sahip olduğu zihinsel potansiyelini optimum düzeye çıkarabilmesi, bulunduğu ortamdaki uyarıcı, program ve aktivitelerden yararlanabilmesine bağlıdır. Aynı zamanda problem davranışları olan zihinsel özürlü bireylerin sosyal yönden kabul görmeleri veya fiziksel sağlığın korunması da problem davranışların ortadan kaldırılmasını gerektirmektedir.

Çocuk davranış terapilerinin büyük bölümü problem davranışların düzeltilmesiyle ilgilidir. Problem davranışların düzeltilmesindeki temel aşama, bu davranışlara neden olan etkenlerin bulunmasıdır (Carr ve Durand, 1985).

Literatürde problem davranışların düzeltilmesinden çok onları güdüleyen uyarıcı ve pekiştiricileri belirleme üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun temel nedeni gerçek güdüleyicinin bulunmaması durumunda düzeltme programının başarılı olmayışıdır.

3. PROBLEM DAVRANIŞLARIN KAYNAKLARI

3.a. Kendine Zarar Verici Davranışların Kaynakları

Kendine zarar verici davranışlar, bir çok karmaşık insan davranışı gibi, bir dizi güdüleyici değişkenin kontrolü altındadır ve güdü kaynaklarının her biri farklı düzeltme

programlarını gerektirmektedir. Bu nedenle Carr (1977), değişik güdüleyici güçleri tanımlamaya önem vermiş ve bu güçleri şöyle açıklamıştır:

- Kendine zarar verme davranışı edimsel olarak öğrenilmiştir, olumlu sosyal pekiştireçlerle sürdürülmektedir (Olumlu pekiştireç hipotezi).

- Kendine zarar verme davranışı edimsel olarak öğrenilmiştir, rahatsız edici uyarıcıdan kaçma ya da onu giderme amacıyla sürdürülmektedir (Olumsuz pekiştireç hipotezi).

- Kendine zarar verme davranışı duysal uyarıcı eksikliğini gideriyor olabilir (Kendini uyarma hipotezi).

- Kendine zarar verme davranışı, organik yapıdaki bozukluklardan dolayı oluşabilir (Organik hipotez)

- Kendine zarar verme davranışı ego sınırlarını belirleme veya suçluluk duygularını azaltma amacıyla yapılabilir (Psikodinamik hipotez).

- **Olumlu Pekiştireç Hipotezi:** Olumlu pekiştireç hipotezine göre, kendine zarar verme davranışları operant yollarla öğrenilmiştir ve olumlu sosyal pekiştireçlerle sürdürülmektedir. Bu hipotez, sosyal sonuçların kendine zarar verme davranışının sıklığını azaltıp, artırabileceğini öne sürer.

- **Olumsuz Pekiştireç Hipotezi:** Bu hipoteze göre kendine zarar verme davranışları rahatsız edici bir uyarıcının varlığını takip ederek, onu gidermek veya ondan kaçmak amacıyla sürdürülür.

- **Kendini Uyarma Hipotezi:** Organizma için gerekli kinestetik ve biyolojik uyarıcıların az olması durumunda kendine zarar verici davranışları da içeren tekrarlanan davranışlar organizmanın bu ihtiyacını giderebilir.

- **Organik Hipotez:** Bu hipoteze göre kendine zarar verme davranışı metabolizmadaki bozukluklardan kaynaklanabilir. Özellikle Lesch-Nyhan sendromu, Lange sendromu ve Rett sendromunda metabolizmadaki anomaliler kendine zarar verme davranışına sebep olur. Lesch-Nyhan sendromunda bireyler tekrarlanan dudak ısırma ve parmak ısırma davranışları gösterirler. Carnelina de Lange sendromunda kendini tırmalama,

parmaklarını, dudaklarını ısırma davranışları görülür. Rett sendromunda ise tekrarlanan el hareketleri (el döndürme ve el yıkamaya benzer hareketler) görülür (Acker, 1991).

- **Psikodinamik Hipotez:** Bazı bireyler kendilerini dış dünyadan ayırdetmekte güçlük çekerler, böyle durumlarda "beden varlığını" veya "ego sınırlarını" göstermenin yolu kendine zarar verici davranışlar olabilir.

Kendine zarar verici davranışların etiyojisi ile ilgili modeller Romanczyk (1986) tarafından şöyle özetlenmiştir:

Etiyojik Model

Yazarlar

1. Psikodinamik	Freud -1954
2. Organik	Cataldo ve Harris -1982
3. Psikolojik	Romanczyk ve diğ.-1982
4. Davranışsal	Carr -1977
5. Karmaşık davranışsal	Romanczyk ve diğ. -1982

Iwata, Zarcone, Vollmer ve Smith (1994b), kendine zarar verici davranışların kaynakları ve bu davranışları sürdüren değişkenleri şöyle açıklamaktadırlar:

Biyolojik Faktörler:

a. Genetik ve doğuştan gelen bozukluklar: Lesch-Nyhan ve Cornelia de Lange sendromları ve kronik otitis media veya kulak enfeksiyonlarında kendine zarar verici davranışlar görülür.

b. Biyokimyasal ve mekanik faktörler: Beyin zedelenmeleri, enjeksiyon veya alkol zehirlenmelerinde, nörolojik travmalarda kendine zarar verici davranışlar görülebilir.

Çevresel ve Davranışsal Faktörler:

a. Sosyal - Olumlu Pekiştirici: Kendine zarar verici davranış oluştuğunda yetişkinlerin dikkatini çekiyorsa, yetişkinin davranışa yönelttiği dikkat olumlu pekiştirici olarak davranışın sürdürülmesini sağlar.

- b. Otomatik - Olumlu Pekiştireç: Bazı davranışlar uyarıcı sağlayarak kendini pekiştirir. Tekrarlanan veya kendini uyarıcı davranışlar sosyal çevreden bağımsız olarak oluşurlar ve otomatik sonuçlar üreterek sürdürülürler.
- c. Sosyal - Olumsuz Pekiştireç: Gelişimsel geriliği olan bireylerin çoğu rahatsız edici durumlardan kaçınmanın uygun yolunu kazanamadıkları için, kendine zarar verici davranışları gösterirler ve aynı uyarıcıyla her karşılaştıklarında sosyal -olumsuz pekiştireç tarafından kendine zarar verici davranış sürdürülür.
- d. Otomatik - Olumsuz Pekiştireç: Bazı tepkiler otomatik olarak uygun olmayan durumlardan kurtulmayı, en azından uzaklaşmayı sağlayabilir. Kendine zarar verici davranışlardan olan baş vurma davranışının kulak enfeksiyonu olan çocuklarda enfeksiyon ağrısını azaltmak değil, başta ya da yüzde lokal bir acı oluşturarak rahatsız edici uyarıcıdan uzaklaşmayı sağlama gibi bir fonksiyonu vardır.

Durand ve Crimmins (1988) tarafından kendine zarar verici davranışları sürdüren değişkenler dört grupta toplanmıştır:

1. Dikkat çekme,
2. Maddî sonuçlara ulaşma,
3. Hoşa gitmeyen durumdan kaçma,
4. Duyusal sonuçlar (uyarıcılar) elde etme.

3.b. Tekrarlanan ve Kendini Uyarıcı Davranışların Kaynakları

Lovaas, Nevsom ve Hickman'a (1987) göre kendini uyarma veya tekrarlanan davranışlar operant olarak öğrenilir, davranış tarafından otomatik olarak algısal uyarıcı üretilerek pekiştirilir. Algısal pekiştirecin belirleyici özellikleri şunlardır:

- a. Algısal pekiştireç sosyal çevre tarafından değil, bireyin kendisi tarafından kontrol edilir.
- b. Algısal pekiştireç davranışın arttırılmasına yol açan birincil etkidir.

c. Algısal kelimesi duyuşal kelimesinden farklı anlamda kullanılmaktadır. Algısal kelimesi, kendini uyarma davranışının performansına eşlik eden uyarıcı örüntüleri de içerir.

Wieseler, Hanson, Chamberlain ve Thompson (1985) ; tekrarlayan davranışlar için davranışsal teoriden yola çıkarak Baumeister ve Forehand (1973), Carr (1977), Iwata, Zarcone, Vollmer ve Smith (1994)'in modellerini üç başlık altında toplamıőlardır:

- a. Tekrarlanan davranışlar olumlu pekiştireç tarafından sürdürölür. (Dikkat çekmek gibi).
- b. Tekrarlanan davranışlar olumsuz pekiştireç tarafından sürdürölür (Görev veya aktiviteden kaçmak gibi).
- c. Tekrarlanan davranışlar, sonucunda elde edilen duyuşal pekiştireçler tarafından sürdürölür.

3.c. Fiziksel Saldırđanlık / Öfke Belirten Davranışların Kaynakları

Favell (1994)'e göre kronik saldırđanlığı sürdüren birçok faktör Şu grupta toplanabilir:

- a. Organik koşullar: Birçok saldırđan davranış fiziksel rahatsızlık, soğuk, mensturasyon gibi koşullarda ortaya çıkabilir.
- b. Olumlu pekiştireç: Saldırđanlık sıklıkla bireyin akranlarının veya ebeveynlerinin olumlu pekiştirmeleri ile sonuçlanır. Bu durum saldırđan davranışın sürmesine yol açar.
- c. Olumsuz pekiştireç: Saldırđan davranış, hoş olmayan durumla başa çıkmak veya ondan kurtulmak için bir kaçma tepkisi olarak işlev görebilir.

Genel olarak problem davranışlar toplumsal ve sözel becerilerin az olması ile de yakından ilişkilidir (Schalock ve Harper, 1978; Akt. Taylor ve Carr, 1992b). Problem davranışı kontrol eden etkenlerin, pekiştireç ve uyarıcıların belirlenmesi, uygulanacak düzeltme programına karar vermeyi kolaylaőtıracaktır.

Bütün problem davranışların (kendine zarar verici, tekrarlanan, anti-sosyal, saldırgan ve tahrip edici davranışlar) nedenlerine bakıldığında; problem davranışların işlevleri dikkat çekme, zor görevden kaçma, duyuşsal uyarıcı yaratma ve istediğini elde etmedir. Fonksiyonel analiz yoluyla tanımlanan bu kategorileri belirlemek için problem davranışların dikkat çekme işlevini (Carr ve Mc Dowell, 1980; Lovaas ve diğ., 1965; Martin ve Foxx,1973), zor görevden kaçma işlevini (Carr , Newsom ve Binkoff, 1976, 1980), duyuşsal uyarıcı yaratma işlevini (Favell, Mc Gimsey ve Schell,1982; Rincover ve Devaney,1982) istediği nesne ya da olaya ulaşma işlevini (Derby ve diğ., 1992; Durand ve Crimmins, 1988) açıklayan çalışmalar yapılmıştır (Akt. Carr,1994). Dikkat çekme, zor görevden kaçma, duyuşsal uyarıcı yaratma ve istediğine ulaşma problem davranışların anahtar değişkenleridir ancak bunlar tek boyutlu değişkenler değildir. Örneğin , kaçma faktörü daha çok akademik komutlara odaklanmıştır, bununla beraber yetişkinler aşırı dikkat yönelttiğinde de kaçma davranışı görülebilir. Böylece görevden kaçma ve sosyal ilgiden kaçmayı içeren iki tür kaçma faktörü oluşur (Carr, 1994).

Farklı kaynaklar tarafından sürdürülen problem davranışların düzeltilmesi farklı düzeltme programlarını gerektirmektedir.Kendine zarar verme davranışlarının bazıları biyolojik pekiştireçler tarafından sürdürülür, tıbbi tedavi ile azaltılabilir (Carr, 1977; Acker, 1991; Thompson, Hackenberg, Cerutti, Baker ve Axtel, 1994). İletişim becerilerinin az olmasından kaynaklanan problem davranışın düzeltilmesi, çocuğun uygun ve yeterli iletişim becerilerini öğrenmesini gerektirir (Taylor ve Carr, 1992b, Carr, 1994) Problem davranışların bir bölümü pozitif pekiştireç, özellikle dikkat çekme ya da sosyal koşullar sağlama amacıyla sürdürülmektedir. Problem davranış her oluştuğunda yetişkin dikkati sağlanır. Çocukların öfke nöbetleri bir şeker, sevdiği bir oyun ya da oyuncakla sonuçlanır. Problem davranışın işlevi tanımlandıktan sonra işlevine denk bir kazanım için alternatif davranış pekiştirilerek problem davranış ortadan kaldırılabilir (Ducharme ve Houton, 1994).

4. PROBLEM DAVRANIŞLARIN KAYNAKLARINI BELİRLEME YOLLARI-DAVRANIŞSAL DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Problem davranışların kaynaklarını belirlemede kullanılan davranışsal değerlendirme iki gözlenebilir olgunun analizi ile ilişkilidir. Bunlar; gözlenebilir problem davranışlar ve onların oluşum düzeyi ile problem davranışın oluştuğu şartlardır (Kazdin, 1975; Akt. Cipani, 1990b).

Davranışsal değerlendirmenin temelinde altı sayılı yer almaktadır. Bunlar;

1. Davranışsal değerlendirmenin işlevi davranışı tanımlamaktır.
2. Davranışsal değerlendirme geçmişle ilgilenmez.
3. Davranışsal değerlendirme için doğrudan ölçüm tercih edilir.
4. Davranış durumsaldır.
5. Ekolojik yaklaşım davranışsal değerlendirmenin doğasında vardır.
6. Davranışsal değerlendirme düzeltme programının etkililiğine karar vermeyi sağlar (Goldfried ve Kent, 1972; Ciminero, 1977; Akt Cipani, 1990b).

Davranışsal değerlendirme yöntemleri doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme yöntemleri olarak ikiye ayrılır.

4.a.Doğrudan Ölçme Yöntemleri

1. **Doğrudan gözlem:** Davranışın oluştuğu anda gözlenmesiyle, sürekli kayıt, ürün kaydı, aralık kaydı, belirlenmiş zaman kaydı şeklinde yapılabilir (Hoyt, 1983).
2. **Kendi-kendini gözlem:** Gözlemcinin kendi davranışlarını gözleyip kaydetmesini içerir (Cipani, 1990b).
3. **İş analizi:** Bazı davranışların, bu davranışları oluşturan basamakların gözlenmesiyle ölçülmesidir.

4.b. Dolaylı Ölçme Yöntemleri

4.b.1. Davranışsal görüşme: Davranış öğretmen veya terapist tarafından, aile ve / veya bireye yakın kişilerle yapılan görüşmeler sonucu ölçülür. Davranışsal görüşmenin amacı; problem davranışı tanımlamak, kontrol değişkenlerini tanımlamak ve çocuğa yararlı olacak programı belirlemektir (Cipani, 1990b).

4.b.2. Fonksiyonel değerlendirme: Fonksiyonel analiz problem davranışların bireyin çevre ile ilişkisi nedeniyle sürdürüldüğünü ortaya çıkarmakta sıkça kullanılan bir yöntemdir. Saldırganlık, tahrip edici- bozucu davranışlar, uygun olmayan konuşma, tekrarlanan davranışlar, küfür ve öfke nöbetleri gibi problem davranışların çevre ile ilişkisi bu yöntemle incelenmektedir (Mace, 1994). Son yıllarda çok sayıda araştırmacı operant davranışların çevresel koşullardan hangisinin etkisi altında olduğuyula ilgilenmektedir. Bunun için bilinen en iyi davranış değerlendirme aracı fonksiyonel analizdir (Neef ve Iwata, 1994). Fonksiyonel değerlendirme davranışın sürdürdüğü şartların analizini içerir. Davranışın işlevi, ürettiği çevresel sonuçlara ulaşmaktır ve koşullar bu sonuçları üretir. Davranışın fonksiyonel analizi için davranıştaki iki ilişkinin açıklanması gerekir: tepki-sonuç ilişkisi ve uyarıcı- tepki ilişkisi (Cipani, 1990a).

Tepki- Sonuç İlişkisi

Olumlu olarak pekiştirilen bir problem davranış, davranışı izleyen sonuç nedeniyle sürdürülür veya olumsuz olarak pekiştirilen bir davranış, davranışın sonucu olarak hoş olmayan bir durumdan kurtulmayı sağladığı için sürdürülür. Bu yüzden değerlendirme sadece davranışın görülme sıklığını değil, davranışı sürdüren çevresel değişkenleri de tanımlamalıdır.

Uyarıcı-Tepki İlişkisi

Bazı problem davranışlar belli koşullara tepki olarak sergilenir. Problem davranışın oluşumundan hemen önceki çok özel koşulları tanımlamak gerekir (Cipani, 1990a).

Problem davranışın fonksiyonel analizi ile;

a. Problem davranışın oluşması için uygun koşullar,

b. Problem davranışın pekiştiricileri,

c. Problem davranışı söndürme programı,

d. Problem davranışın düzeltilmesinde kullanılacak tepki ve pekiştiriciler tanımlanabilir (Iwata, 1994).

Araştırmacılar, fonksiyonel değerlendirme sonuçlarının zihinsel özürlü bireylerin problem davranışlarını düzeltme için uygulanacak yöntemlerin seçilmesinde etkili olduğunu savunmaktadır (Carr, Robinson, Taylor ve Carlson, 1990; Durand, 1990; Iwata, Vollmer ve Zarcone, 1990; Mace, Lalli ve Lalli, 1991; Repp, Felce ve Barton, 1988; Akt. Taylor ve Romanczyk, 1994).

Fonksiyonel analiz için literatürde anekdotal, tanımlayıcı ve deneysel olmak üzere üç tip genel yaklaşım belirtilmektedir.

4.b.2.a. Anekdotal veya Dolaylı Yöntemler

Bu yöntemler görüşme formları, kontrol listeleri veya problem davranışın daha çok ya da daha az oluşması için uygun koşullar hakkında bilgi içeren değerlendirme skalalarıdır. Bu yöntemler problem davranışın öncesi ve sonrasındaki olayları belirlemek için açık uçlu sorulardan, yapılandırılmış formlara kadar değişiklik gösterir (Iwata ve diğ., 1994b; Iwata, 1994).

Anekdotal yaklaşımla kendine zarar verme davranışlarını tanımlamak için Durand ve Crimmins tarafından (1988) Motivation Assessment Scale (MAS) oluşturulmuştur. MAS otistik ve diğer gelişimsel geriliği olan bireylerde kendine zarar verici davranışları

güdüleyen durumları belirlemek için oluşturulmuş 16 maddelik bir soru formudur. Sorular, çeşitli durumlarda hedef davranışın oluşma ihtimallerini belirlemeye yöneliktir.

4.b.2.b. Tanımlayıcı (Korelasyonel) Analiz

Tanımlayıcı analiz davranışın oluştuğu fiziksel ve sosyal koşulların doğrudan gözlenmesini içerir (Bijou, Peterson ve Ault, 1968; Akt., Iwata ve diğ., 1994b). Problem davranış ve özel olayların oluşumu arasındaki korelasyon, davranışı sürdüren değişkenler hakkında bilgi verir.

4.b.2.c. Deneysel Analiz

Bu yöntemde iki farklı modelin kullanıldığı görülmektedir. Birinci modelde, önceki bilgilerle davranışın sürdürülmesinde etkili olan değişkenlerden birinin etkileri deneyerek gözlenir. İkinci modelde ise, problem davranışı sürdüren birden çok değişken veya çoklu eleman desenleriyle değişkenlerin davranışa etkileri gözlenir (Iwata ve diğ., 1994b).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde yer alan problem davranışlarla ilgili araştırmalar iki bölümde incelenebilir. Birincisi problem davranışların sınıflandırılması ve güdüleyen faktörlerle ilgili çalışmalardır. Diğeri ise problem davranışlar için uygulanmış düzeltme programlarıyla ilgili çalışmalardır.

Türkiye'de problem davranışların sınıflandırılması veya problem davranışları güdüleyen faktörlerle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konudaki yurt dışında yapılan çalışmalar şöyle özetlenebilir:

Carr (1977) bir çalışmasında kendine zarar verici davranışları güdüleyen faktörleri incelemiştir. Kendine zarar verici davranışları; a) olumlu pekiştireç tarafından sürdürülen, b) olumsuz pekiştireç tarafından sürdürülen, c) kendine uyarıcı yaratma amacıyla sürdürülen, d) organik bozukluklar nedeniyle sürdürülen ve e) suçluluk duygularını azaltmak veya ego sınırlarını belirlemek amacıyla sürdürülen davranışlar olmak üzere beş grupta toplamıştır.

Favell (1994) saldırgan davranışların kontrolüyle ilgili bir çalışmasında, saldırganlığı sürdüren faktörleri; a) organik koşullar, b) olumlu pekiştireç, c) olumsuz pekiştireç olarak sınıflamıştır. Saldırganlığın kontrolü için önerdiği prosedür de; 1. saldırganlığı sürdüren koşulların analizi, 2. uygun alternatif davranışın seçilmesi, 3. alternatif davranışın pekiştirilmesi ve saldırganlığın pekiştireçlerinin çekilmesini içermektedir.

Wieseler, Hanson, Chamberlain ve Thompson (1985) tekrarlanan ve kendine zarar verici davranışların işlevsel sınıflandırmasını yapabilmek amacıyla 20-63 yaşları arasında 60 kişinin tekrarlanan ve kendine zarar verici davranışlarını incelemiştir. Altı maddelik

bir soru formuyla problem davranışların olumlu çevresel sonuçlar, zor bir görev veya aktiviteden kaçmak, kendine uyarıcı yaratmak amacıyla yapılıp yapılmadığını belirlemeye çalışmışlar ve bireylerde görülen tekrarlanan davranışlarını değerlendirmişlerdir. Sonuçlar değerlendirildiğinde tekrarlanan davranışların % 30 olumlu çevresel koşullar sağladığı için, % 38 zor görev veya aktiviteden kaçmak için, % 32 kendine uyarıcı yaratmak için ortaya çıktığı görülmüştür.

Rojahn (1986)'nın yaptığı çalışmada kurumlarda yaşamayan zihinsel özürlü bireylerde görülen kendine zarar verici (fiziksel tahrip) ve tekrarlanan davranışlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçta kendine zarar verici davranışları olan bireylerde tekrarlanan davranışların görülme sıklığı % 65, kendine zarar verici davranışları olmayan kontrol grubunda tekrarlanan davranışların görülme sıklığı % 62 olarak bulunmuştur.

Derby, Wacker, Peck, Sasso, DeRoad, Berg, Asmus ve Ulrich' in (1994) yaptığı bir çalışmada altı davranış türünün (kendine zarar verme, tekrarlanan davranışlar, saldırganlık, uygun olmayan davranışlar, uygun olmayan konuşmalar ve uyumsuz davranışlar) hangi pekiştireçlerle sürdüğü incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre bu davranışların kendine uyarıcı yaratma, pozitif pekiştireç ve negatif pekiştireçlerle sürdüğü belirlenmiştir.

Benzer bir çalışma Day, Horner ve O'Neill (1994) tarafından saldırgan davranışların hangi kaynaklar nedeniyle sergilendiğini belirlemek için yapılmıştır. Çalışmada saldırgan davranışların pozitif pekiştireç ve negatif pekiştireçlerle sürdürüldüğü belirlenmiştir.

Hogopian, Fisher ve Legacy (1994) tarafından yapılan bir çalışmada dört zihinsel özürlü çocuğun tahrip edici davranışlarının kaynakları incelenmiş ve davranışların sosyal ilgi (dikkat çekme) kaynaklı olduğu anlaşılmıştır.

Taylor ve Romanczyk (1994)' in bir araştırmasında gelişimsel geriliği olan 15 öğrencinin problem davranışları, öğretmen ilgisine maruz kalma miktarı ve zor-kolay görevle karşılaşma açısından incelenmiştir. Öğretmenin problem davranışa ilgisi ve görevin kolaylığı-zorluğu ile çeşitli varyasyonlar oluşturulmuştur.Bu koşullar kolay görev-davranışın görülmemesi, kolay görev-davranışa ilgi, zor görev-davranışın görülmemesi, zor görev- davranışa ilgidir. Öğrencilerin altısı görevin zorluğuna bağlı olmaksızın problem davranışa ilgi yöneltmediği durumlarda davranışı arttırmışlar, dokuzu görevin zorluğuna bağlı olarak davranışı arttırmışlardır.Araştırmanın sonuçlarına göre zor görevden kaçma ve dikkat çekme kaynaklı problem davranışlar altı bölüme ayrılmıştır: a)Dikkat çekme, b) Dikkat çekme ve zor görevden kaçma, c) Dikkat çekme ve uyarıcı yaratma, d) Zor görevden kaçma, e) Zor görevden kaçma ve dikkat çekme f) Zor görevden kaçma ve uyarıcı yaratma. Araştırmacılar öğretmen davranışlarının doğrudan gözlenmesinin problem davranışın işlevini belirlemek için basit ve etkili bir yöntem olabileceğini belirtmektedir.

Taylor ve Carr (1992) tarafından yapılan bir araştırmada MAS kullanılarak ve öğretmen gözlemleriyle çeşitli problem davranışların sosyal ilişki ile ilgisi incelenmiştir. Ölçeğin dikkat çekme alt boyutunda yüksek puanlar alan dokuz çocuk, yetişkin dikkatinin manipule edildiği çeşitli deneysel koşullara maruz bırakılarak problem davranışın sıklığı açısından incelenmiştir. Çalışmada dikkat çekme davranışlarının sosyal ilişki ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Yetişkin dikkatinin az olduğu (bazen de çok fazla olduğu) durumlarda problem davranış artmaktadır. Kendini uyarma davranışlarının yetişkin dikkatine bağlı olmadığı görülmektedir. Dikkat çekme nedeniyle sürdürülen davranışların sosyal bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Problem davranış oluştuğunda az olan yetişkin dikkati çocuğa yönelerek çocuğa olan ilgiyi arttırmaktadır ve böylelikle problem davranış pozitif olarak pekiştirilmektedir.Ya da tersine ocuk yetişkinin kendine yönelen yoğun ilgisinden kaçınmak için problem davranışı sergileyebilir.

Iwata ve diğ. (1994b) tarafından yapılan bir araştırmada gelişimsel geriliği olan dokuz denekle, kendine zarar verme davranışları ile çevresel koşullar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çevresel koşullar; 1. oyun materyalleri (varlığı veya yokluğu) 2. deneysel komutlar (zor veya kolay) 3. sosyal ilgi (varlığı veya olma ihtimali) dir. Her denek deneysel koşullar altında gözlenmiş ve kendine zarar verme davranışlarının her bir denek için hangi koşullarda olduğu fonksiyonel analiz yoluyla bulunmuştur. Deneklerden dördü kendine zarar verme davranışlarını yalnız oldukları deneysel koşulda kendine uyarıcı yaratma amacıyla, ikisi zor akademik komutlarla karşılaştıkları deneysel ortamda zor görevden kaçma amacıyla, ikisi tüm deneysel ortamlarda kendine zarar verme davranışlarını sürdürmüşlerdir. Deneklerden sadece biri sosyal ilgi deneysel koşulunda kendine zarar verme davranışlarını sürdürmüştür. Çalışma kendine zarar verme davranışlarının oluşumunda çok sayıdaki çevresel koşuldan hangisinin etkili olduğunun bulunmasıyla, o koşul için en uygun düzeltme yöntemi hakkında da bilgi edinilebileceğini desteklemektedir.

Iwata ve diğ. (1994c) nin yaptığı bir diğer çalışmada 152 denek üzerinde 11 yıllık bir sürede (1982-1993) geriye dönük olarak kendine zarar verici davranışların kaynaklarına ve tercih edilen düzeltme yönteminin etkililiğine bakılmıştır. Kendine zarar verici davranışların kaynakları ve düzeltme yönteminin seçilmesi için fonksiyonel analizin de içinde bulunduğu pek çok değerlendirme yöntemi (çoklu element deseni, dönüşümlü desen, birleştirilmiş desenler) kullanılmıştır. Davranışı sürdüren kaynaklar; sosyal-negatif pekiştireç (zor görevden kaçma ve diğ.) % 38.1, sosyal-pozitif pekiştireç (dikkat çekme ya da yiyecek veya oyuncak elde etme) % 26.3, kendine uyarıcı yaratma % 25.7 ve bütün kaynakların birarada bulunması %5.3 şeklinde açıklanmıştır. Sonuçlar, değerlendirme yöntemiyle, seçilen düzeltme yönteminin etkililiğinin fonksiyonel analiz ile ortaya çıkarılan davranış kaynaklarında olduğunu göstermiştir. Yazarlar günümüzde büyük denek grupları için en uygun veri toplama yolunun fonksiyonel analize dayalı olarak oluşturulmuş ölçekler olduğunu belirtmektedir. Bu tür ölçekler araştırmacı tarafından gözlenmesi güç

olan halihazır koşulları ve olayları ortamdaki diğer kişilere sorarak veri toplamayı kolaylaştırmaktadır.

Pollaway, Epstein ve Cullinan (1985) bir araştırmada, eğitilebilir zihinsel özürlü öğrenciler ile normal öğrenen öğrencilerin problem davranış gösterme sıklığını karşılaştırmışlardır. Problem davranışlar, Problem Davranış Envanteri ile belirlenmiştir. 6-18 yaş arası 612 zihinsel özürlü ve 1116 normal öğrenen öğrenci için Problem Davranış Envanteri öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Dikkat problemleri, bağımlılık, tahripkarlık ve düşük benlik saygısı kategorilerinde zihinsel özürülülerin aldıkları puanların normal öğrenenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Russell ve Forness (1985) eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel özürlü öğrencilerde davranış bozuklukları ile ilgili yaptıkları bir araştırmada 646 deneğin tahrip edici-bozucu davranışlarını incelemişlerdir. Bu davranışlar, görevi tamamlamama, çalışma sırasında arkadaşlarıyla konuşma, nesnelere atma, gürültü yapma, sınıfta dolaşma, öğretmenden veya arkadaşından bir şey istemedir. Veriler sınıf ortamında gözlem yoluyla elde edilmiş ve eğitilebilir ve öğretilebilir öğrencilerin bozucu davranışları gösterme sıklığı ; tepkinin olmadığı, öğretmen tepkisinin olduğu, akran tepkisinin olduğu koşullar yönünden karşılaştırılmıştır. Öğretilebilir öğrencilerin öğretmen tepkisinin olduğu koşullarda bozucu davranış gösterme sıklığı eğitilebilir öğrencilerin aynı koşuldaki davranış sıklığından anlamlı olarak farklılık göstermektedir.

Problem davranışları düzeltme programlarıyla ilgili çalışmalara bakıldığında bu konudaki araştırmalar şöyle özetlenebilir.

Sucuoğlu ve Kanık (1993) tarafından yapılan aşırı düzeltme yönteminin kullanıldığı bir vak'a çalışmasında deneğin tekrarlanan davranışları için uygulanan yöntemin davranış üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Çalışma sonucunda evde ve eğitim

kurumunda beş saat süreyle uygulanan aşırı düzeltme programının deneğin tekrarlanan davranışlarında azalma sağladığı ve davranışın ortadan kalktığı bildirilmiştir.

Epstein, Taubman ve Lovaas (1985) altı otistik çocuğun uygulanan düzeltme programıyla kendini uyarma davranışlarındaki değişimleri incelemiştir. Ev temelli davranışsal düzeltme programlarının uygulandığı iki yıl boyunca çocuklardaki kendini uyarma davranışları izlenmiş, her altı ayda bir değerlendirme yapılmıştır. Programın başında tespit edilen düşük düzeyle motor becerilerle sağlanan tekrarlanan davranışların (sallanma, çevirme gibi), program sonunda yüksek düzeyli motor becerilerle sağlanan davranışlara (ekololik konuşma, tekrarlayıcı heceleme veya sayma gibi) dönüştüğü görülmüştür.

Pace, Ivancic, Edwards, Iwata ve Page (1985) zihinsel özürlü bireylerdeki problem davranışların olası pekiştiricilerini tanımlama amacıyla bir deneysel çalışma yapmışlardır. Çalışmada iki deneysel durumda altı denek incelenmiştir. Birinci deneyde altı deneğe 16 uyarıcı (ayna, ışık, ses, çiçek, dokunma, v.b.) sunulmuş ve her uyarıcı için sergilenen davranış, uyarıcıdan hoşlanılıp hoşlanılmadığını belirleme amacıyla değerlendirilmiştir. Böylece birinci deneyde her çocuğun problem davranışına neden olan uyarıcı belirlenmiştir. İkinci deneyde her çocuğa hedef tepkileri göstermesi için sözel komutlar verilmiş, aynı anda istenilen iş model olarak gösterilmiştir. Birinci deneyde belirlenen tercih edilen uyarıcıların bulunduğu durumlarda komutların her seferinde yerine getirildiği, tercih edilmeyen uyarıcıların bulunduğu durumlarda komutların yerine getirilmesinde düşüş olduğu gözlenmiştir.

Carr ve Durand (1985) zihinsel özürülülerde problem davranışın yerine sosyal yönden uygun bir davranış geçirilerek ortadan kaldırılabileceğini denemek amacıyla yaptıkları çalışmada çocuklara işlevsel iletişim becerileri öğretmek için problem davranışlardaki azalmayı incelemiştir. Çalışma iki deneyden oluşmuştur. Birinci deney problem

davranışları değerlendirmek için yapılmıştır. Problem davranışların olduğu durumlar tespit edilmiş ve ikinci deneyde çocuklara problem davranışların olduğu durumlar için sözel veya davranışsal yardım isteme yolları öğretilmiştir. Birinci deneyde gözlenen problem davranışların olduğu durumlar için iletişim becerileri öğretildikten sonra problem davranışların azaldığı gözlenmiştir. Yazarlar bu çalışmada problem davranış ve sözel iletişimin işlevinin aynı olduğu sonucunu vurgulamışlardır.

Durand ve Carr (1987) bir diğer deneysel çalışmalarında gelişimsel geriliği olan dört çocuğun zor görevlerde kendini uyarma davranışı sergileme eğilimlerini incelemiştir. Deneysel ortamda uygun görevler verildiğinde tekrarlanan davranışlarda azalmalar gözlenmiştir. Başka bir deneysel ortamda çocuklara zor işler için yardım isteme yolları öğretilerek tekrarlanan davranışlarında anlamlı düzeyde azalma gözlenmiştir. Çalışma sonunda, tekrarlanan davranışların rahatsız edici uyarıcıdan kaçma işlevlerinin olduğu görüşü desteklenmiştir.

Bird, Dores, Moniz ve Robinson (1989) saldırgan ve kendine zarar verici davranışların işlevsel iletişim becerilerinin öğretilerek azaltılabileceğini test etmek için iki yetişkin zihinsel özürlü ile deneysel bir çalışma yapmışlardır. Çalışmanın başında Durand ve Crimmins'in geliştirdiği MAS kullanılarak problem davranışların çevresel sonuçları değerlendirilmiştir. İkinci adımda problem davranışların yerine her denek için uygun alternatif iletişim tepkileri seçilmiştir. Birinci deneğe iki hafta süreyle sözel iletişim tepkileri öğretilmiştir. İki haftalık programın sonunda problem davranışın tamamen ortadan kalktığı gözlenmiştir. İkinci deneğe dört haftalık renk ve işaret kullanmayla ilgili bir program uygulanmış ve sonuçta problem davranışın renk ve işaretler kullanmayla yer değiştirerek ortadan kalktığı gözlenmiştir.

Taylor ve Carr (1992b) yaptıkları çalışmada gelişimsel geriliği olan üç grup çocuğun problem davranışlarında yetişkinin dikkatini çekmenin rolünü açıklamaya

çalışmışlardır. Üç grup çocuk yöneltilen yetişkin dikkatinin yoğunluğuna bağlı olarak problem davranış gösterme sıklıkları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçta düşük yetişkin dikkatine maruz kalan gruptaki çocukların en fazla problem davranış gösteren grup olduğu gözlenmiştir. Yüksek yetişkin dikkatine maruz kalan gruptaki çocukların, ortalama yetişkin dikkatine maruz kalan gruptakilerle karşılaştırıldığında, problem davranışları daha çok sergiledikleri gözlenmiştir.

Durand (1986) iki vaka çalışmasından birinde, parmak ve el ısırma davranışı olan bir çocuğun davranışının işlevinin araştırması ve MAS kullanarak çocuğun istediği şeye ulaşma amacıyla bu davranışı sürdürdüğünü tesbit etmiştir. Deneğin problem davranışı sözel olmayan bir ricadır ve sonucunda hedefine ulaşarak pekiştirilmektedir. Deneysel ortamda, problem davranış oluştuğunda istediği şeyi sağlamak yerine, davranış görmezden geldiğinde 30 seans sonunda davranışta azalma olduğu görülmüştür. Diğer vaka çalışmasında MAS sonucuna göre dikkat çekme amaçlı ısırma davranışı olan deneğe öğretmen davranışı sergilemediği zamanlarda dikkat yönelterek davranışın azalması sağlanmıştır.

Munk ve Repp (1994)' in "zihinsel özürlü bireylerin beslenme problemlerinin davranışsal değerlendirmesi" başlıklı araştırmasında, beş zihinsel özürlü bireyin beslenme problemleri fonksiyonel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Değerlendirmeyi takiben uygulanan düzeltme programıyla problem davranışın azaldığı gözlenmiştir.

Problem davranışları inceleyen meta-analitik çalışmalar sonucunda ise aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Romanczyk (1986)'in yaptığı meta-analitik çalışmada, kendine zarar verme konusunda yapılan araştırmaların % 72'sinin zihinsel özürlülerle ilgili olduğu bulunmuştur. 1960-1984 yılları arasında kendine zarar verme davranışıyla ilgili yayınlar

incelenerek; yayınların % 25'i etiyoloji, % 40'ının düzeltme programları, % 20'sinin tanımlamaya yönelik ve % 15'inin ise deneysel analiz çalışmaları olduğu görülmüştür.

Bir diğer meta-analitik çalışmada, Johnson ve Rea (1986) tarafından kendine zarar verici davranışlara yönelik düzeltme programları incelenmiştir. Yazarlar çalışmaları tarihsel olarak dört bölümde incelemişlerdir. Bu bölümler, 1960 öncesi tıbbi ve psikoanalitik düzeltme yaklaşımları, 1960-75 arası sistematik düzeltme yaklaşımları, 1975-80 arası sınıflama ve etiyolojiyle ilgili düzeltme yaklaşımları, 1980 sonrası ise toplum temelli düzeltme yaklaşımları başlıkları altında toplanmıştır.

Problem davranışlarla ilgili çalışmalara bakıldığında problem davranışların tanımlanması ve davranışları kontrol eden faktörlerin belirlenmesine önem verildiği görülmektedir. Bunun nedeni problem davranışların, her bir kontrol faktörü için farklı düzeltme programları gerektirmesidir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Ölçek Uyarlaması

Çeşitli ölçek ve envanterler geliştirildikten sonra bir çok dile çevrilmekte ve o ülkenin kültürüne uyarlanmaktadır. Uyarlama çalışmalarının devam etmesinin nedenlerinden biri, uyarlamanın çabuk, kolay ve ucuz olmasıdır. Bir diğer neden, bir ölçeğin geliştirilmesi için gerekli bilgi birikimi ve teknik uzmanlığın yeterince gelişmemiş olmasıdır. Ayrıca uyarlanmış ölçekler kültürlerarası karşılaştırmalı araştırmalarda da kullanılabilir.

Ölçek uyarlamada dört aşamadan söz edilmektedir (Spielberger ve Sharma, 1976; Akt. Savaşır, 1994, s.27-28). Bu aşamalar şunlardır:

1. Maddeleri orijinal (kaynak) dilden hedef dile çevirmek.
2. Çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun geliştirilmesi.
3. Orijinal formla deneysel formdaki maddelerin eşdeğer olduğunun saptanması.
4. Yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması.

Ölçek uyarlamanın ilk aşaması olan maddelerin hedef dile çevrilmesi aşamasında çevirmenlerin psikometri ve test kuramını bilmeleri gereği üzerinde durulmaktadır. Bir başka önemli konu da uygun dilin, Ülkemizde uygun Türkçe'nin, kullanılmasıdır. Kullanılan dil testin uygulanacağı evrene uygun olmalıdır. Ölçeğin orijinal yönergesi ve formatının da uyarlamada titizlikle ele alınması gerekmektedir.

İkinci ve üçüncü aşamalar olan çevirinin değerlendirilmesi ve deneysel formun hazırlanması ile çevirinin denetlenmesi yani çevrilen maddelerin orijinal maddelerle eşdeğer olup olmadığının sınılanması aşamalarında çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu

yöntemler niteliksel ve istatistiksel yöntemlerdir. Niteliksel yöntemler geri-çevirme yöntemi ve tek çeviri yöntemidir. İstatistiksel yöntemler, kaynak ve hedef form puanları arasında korelasyon, uygulanan iki kültürde elde edilen puanların farkı ve difarensiyel madde fonksiyonudur (Savaşır, 1994).

Dördüncü aşama yeni formun geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması aşamasıdır. Güvenirliği test etmek amacıyla testin tekrarı yöntemi, paralel formlar güvenirliği, testi yarılama yöntemi, iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının hesaplanması gibi yöntemler kullanılmaktadır. Davranışların gözlenmesi durumunda gözleyenler arası güvenirlilik katsayılarını hesaplamak önemli hale gelmektedir. Ölçme aracının geçerliğini test etmek için kapsam geçerliği, ölçütlere dayalı geçerlik ve yapı-kavram geçerliği incelenmelidir (Özguven, 1994).

Araştırmanın Türü

Araştırma, zihinsel özürlü öğrencilerde görülen problem davranışların kaynaklarını belirlemeye yönelik bir ölçek uyarlama çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara , Adana, Hatay ve İçel illerindeki öğretilbilir ve eğitilebilir çocukların devam ettiği özel ve resmi özel eğitim okullarından seçilmiş 6-18 yaş arası 210 kişiden oluşturmuştur. Öğrencilerin belirlenebilmesi için şu yol izlenmiştir:

Araştırmacı tarafından geliştirilen Problem Tarama Listesi (Ek-1) yukarıda sayılan illerdeki 9 okulda öğretmenler tarafından her bir öğrenci için doldurulmuştur Problem tarama listeleri incelenerek yaş, özür türü, sergilenen problem davranışın türü ve sıklığı

açısından araştırmaya uygun olmayan çocuklar elenerek çalışma grubu elde edilmiştir. Problem tarama listesinin uygulandığı öğrencilerin zihinsel düzey, yaş ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Problem Tarama Listesi Uygulanan Zihinsel Özürlülerin Yaş, Cinsiyet ve Zihinsel Düzey Gruplarına Göre Dağılımları

Zihinsel Düzey	Cinsiyet	Yaş	n	Toplam
Eğitilebilir	KIZ	6-12	22	44
		13 ve üstü	22	
	ERKEK	6-12	32	123
		13 ve üstü	91	
Öğretilebilir	KIZ	6-12	31	69
		13 ve üstü	38	
	ERKEK	6-12	62	125
		13 ve üstü	63	
T O P L A M			361	

Problem tarama listesi uygulanan toplam 167 eğitilebilir öğrenciden araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okul, yaş ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubundaki Eğitilebilir Öğrencilerin Okul, Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

O K U L L A R	K I Z		E R K E K		Toplam
	6-12	13-18	6-12	13-18	
Zihinsel Özürlüler Rehabilitasyon Merk.(Hatay)	6	4	14	7	31
Başkent Meslek Eğitim ve Uyg. Ok. (Ankara)	0	0	0	3	3
Niyazi Ekerbiçer Eğitim ve Uyg. Ok.(Adana)	0	3	2	17	22
Alt Özel Sınıflar (Adana)	12	6	8	6	32
Toplam	18	13	24	33	88

Problem tarama listesi uygulanan toplam 194 eğitilebilir öğrenciden araştırma kapsamına alınan öğrencilerin okul, yaş ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubundaki Öğretilebilir Öğrencilerin Okul, Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımları

O K U L L A R	K I Z		E R K E K		Toplam
	6-12	13-18	6-12	13-18	
Mareşal Fevzi Çakmak Eğitim ve Uyg. Ok.(İçel)	5	4	10	9	28
Zih. Öz.Çocukları Kor. Der. Eğ. Mrk.(Ankara)	5	7	12	10	34
Ulus Eğitim ve Uygulama Okulu (Ankara)	3	6	4	10	23
Çağdaş Eğitim ve Uygulama Okulu (Ankara)	4	5	7	10	26
Umudum Özel Eğitim Merkezi (Adana)	2	0	8	1	11
Toplam	19	22	41	40	122

Orijinal Ölçeğin Tanıtılması (Motivation Assessment Scale -MAS)

MAS, Durand ve Crimmins (1988) tarafından oluşturulmuş bir soru formudur. Ölçek otistik ve diğer gelişimsel geriliği olan bireylerde kendine zarar verici davranışları güdüleyen faktörleri belirlemek için oluşturulmuş bir ölçektir. Sorular problem davranışın hangi koşullarda ve ne sıklıkta oluştuğunu ve problem davranışın kaynağını belirlemeye yöneliktir. Ölçekte dörder sorudan oluşan dört alt ölçek bulunmaktadır. Bu alt ölçekler; kendine uyarıcı yaratma, zor görevden kaçma, dikkat çekme ve istediğini elde etmedir. Ölçek gelişimsel geriliği olan çocukların aileleri, öğretmenleri ve klinisyenlerle yapılan informal görüşmelerden sonra üretilmiştir. Ölçeğin uygulaması yaşları 3 ile 18 arasında değişen 50 öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama sırasında her çocuk için iki öğretmen ölçeği doldürmüştür. Ölçeğin güvenilirlik çalışması olarak, sekiz çocukla çeşitli deneysel durumlar oluşturularak ölçekten aldıkları puanlarla problem davranışın deneysel durumlarda ortaya çıkış sıklığına bakılmıştır. Güvenirliği test etmek amacıyla her bir ölçek için test-tekrar test devamlılık katsayısı hesaplanmış, değerler .66 ile .92 arasında bulunmuştur. Ayrıca ölçeği dolduran iki değerlendirici arasında sıra farkları korelasyon katsayısı alt ölçek toplam puanları dikkate alınarak hesaplanmış ve değerlerin .80 ile .95 arasında değiştiği belirlenmiştir. Aman (1991) tarafından yapılan meta-analitik bir çalışmada MAS'ın değerlendirici tipine göre: informant; belirlediği kaynak tipine göre: klinik ve etiyolojik kökeni belirleyici; kapsadığı yaş gruplarına göre: çocuklar, ergenler ve yetişkinler için; kapsadığı zihinsel özür düzeyine göre: hafif, orta ve ağır düzeydeki zihinsel özürülüler için kullanıldığı belirtilmiştir.

Ölçeğin Türkçe Formu

Ölçeğin Türkçe formu orijinalindeki gibi 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dörder maddeden oluşan dört alt ölçeği içermektedir. Alt ölçekler: kendine uyarıcı yaratma, dikkat çekme, zor görevden kaçma ve istediğini elde etmedir. Orijinal ölçekteki 7'li

değerlendirme formu çevirinin ilk uygulaması sırasında 12 öğrenci için uygulanmış ve yanıt veren öğretmenlerin 7'li değerlendirme formuyla problem davranışın sıklığına karar vermede güçlük çektiği saptanmıştır. Böylece 7'li değerlendirme formu 0 ile 4 arasında değişen 5'li değerlendirme formuna dönüştürülmüştür. Ölçek 0:hiç bir zaman, 1: nadiren, 2: ara sıra, 3: sık sık, 4: her zaman sıklığını belirtecek şekilde yanıtlanmaktadır. Her alt ölçeğe giren dört maddeye verilen puanların toplamı altölçek toplam puanını göstermektedir. Bir öğrencinin altölçeklerden aldığı toplam puanlar problem davranışın kaynağı hakkında bilgi vermektedir.

Ölçeğin Uyarlanması

Ölçeğin uyarlanması dört aşamadan oluşmuştur: Birinci aşamada orijinal ölçekteki maddeler Türkçe'ye çevrilmiştir. Çevirmenlerin seçiminde her iki dili de iyi bilmelerine ve test kuramını bilmelerine dikkat edilmiştir.

İkinci aşamada çeviriler değerlendirilmiştir. Çevirinin değerlendirilmesinde Türk Dili uzmanlarının da görüşü alınmıştır. Bir grup öğretmenle deneysel form 12 öğrenci için uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada orijinal formula deneysel formun eşdeğerliğinin sınanması için geri-çevirme yöntemi kullanılmıştır.

Dördüncü aşamada oluşturulan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

1. Geçerlik Çalışmaları:

a. Kapsam Geçerliği: Oluşturulan Türkçe form özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere ve uzmanlara inceletilmiştir. Araştırmacının bireysel görüşmeler yaparak

elde ettiği bu inceleme sonuçlarına göre ölçeğin ölçmesi istenen alanı kapsadığı belirlenmiştir.

b. Ölçütlere Dayalı Geçerlik: Ölçeğin geçerliğini test etmek için, aynı amaçla kullanılan Türkçe bir ölçek bulunmadığından benzer ölçekler geçerliği yapılamamıştır. Ölçeğin ayırdediciliğini test etmek için iki farklı lme türü kullanılmıştır. Bunların birincisi leği kullanarak ölçmedir. Diğeri ise ğretmen gözlemleri ile öğrencilerin problem davranış kaynaklarının belirlenmesidir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda (ek-2) ğretmenlere "yüzeysel gözlemlerinize dayanarak problem davranışın kaynağı ne olabilir?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar ölçekteki kaynaklar dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Böylece 131 ğrencinin problem davranışının kaynağı ölçek uygulanmasından önce öğretmeninin gözlemine dayalı olarak belirlenmiştir. Her bir altölçek dikkate alınarak, o altleğe uygun ğretmen tanısı almış öğrencilerin puanlarıyla diğer tanı alan öğrencilerin puanları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

c. Yapı-Kavram Geçerliği: Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi "birden fazla değişkene bağlı bir değişkeni açıklamakta katkısı bulunan bağımsız değişkenlerin sayısını ve bu bağımlı değişkenin koordinatlarını (faktör yüklerini) bulmada" başvurulan bir yöntemdir (Turgut ve Baykul, 1992, s.173).

Ölçek maddelerinin yer aldıkları altölçeklerin toplam puanlarıyla gösterdiği korelasyonlar hesaplanmıştır. Böylece her bir maddenin yeraldığı altölçeğin temsil ettiği problem davranış kaynağı ile ilişkisi saptanmıştır.

Ayrıca ğrenciler her bir altölçekten aldıkları toplam puanlara göre sıralanarak alt % 27 ve st % 27'lik gruplar belirlenmiştir. Her bir maddenin bu iki grubu birbirinden ayırdedip etmediğine bakılmıştır.

2. Güvenirlik Çalışmaları

a. Ölçeğin İç Tutarlılığının Hesaplanması: Uyarlaması yapılan ölçekteki maddelerin cevapları "derecelendirme" tekniğine dayalı olduğundan, altölçeklerdeki her bir maddeye verilen yanıtlardaki değişkenlik ile altölçeklerin toplam puanlarındaki değişkenlik ilişkileri hesaplanmıştır.

b. Testin Tekrarı Yöntemi: Testin tekrarlanması yöntemi bir zaman örnekleme modelidir (Özguven, 1994). Ölçeğin güvenirliliğini test etmek için 28 öğrenci için 15 gün arayla ölçek yeniden doldurulmuş ve test-tekrar test altölçekler korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

c. Değerlendiricilerarası Güvenirliğin Hesaplanması: Ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacıyla iki değerlendiricinin (öğretmen ve ebeveyn) öğrencinin problem davranış kaynaklarını sıralamaları karşılaştırılarak Spearman- Brown sıra farkları korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Okullardaki uygulamalar sırasında evde de aynı problem davranışı gösteren 19 öğrenci saptanmıştır. Bu öğrencilerin öğretmen ve ebeveynlerinin ölçeğe verdiği yanıtlara göre problem davranış kaynakları (altölçek toplam puanları) sıralanarak iki değerlendiricinin sıralamaları arasındaki korelasyon katsayıları bulunmuştur.

Ölçeğin Uygulama Evrenine İlişkin Çalışmalar

Ölçeğin uygulanabileceği evreni tesbit etmek için, uygulama yapılan öğrencilerin zihinsel düzeyleri, cinsiyetleri ve yaşları dikkate alınarak altölçeklerden alınan puanlar arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

a. Öğrencilerin Zihinsel Düzeylerine Göre Uygulama Evreni: Ölçeğin uyarlamasının yapıldığı evren eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel düzeydeki öğrencilerdir. Çalışma grubundaki 88'i eğitilebilir, 122'si öğretilebilir toplam 210 öğrencinin alt ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları arasında fark olup olmadığı ölçülmüştür.

b. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Uygulama Evreni: Çalışma grubundaki 72'si kız, 138'i erkek, toplam 210 öğrencinin alt ölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları arasında fark olup olmadığı test edilmiştir.

c. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Uygulama Evreni: Çalışma grubunda 6-12 yaş arasında 102, 13-18 yaş grubunda ise 108 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin farklı yaş gruplarında olmalarına göre alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında ilk adım olarak, araştırmacı tarafından Adana ve Ankara'daki dört özel eğitim okulunun öğretmenleriyle birer saatlik toplantılar yapılmış ve öğretmenlere problem davranışlar hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmadan sonra öğretmenlerden sınıflarında bulunan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların listesini hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan bu listeler araştırmacı tarafından incelenerek zihinsel özürlü öğrencilerin sıklıkla sergilediği problem davranışları içeren bir Problem Tarama Listesi oluşturulmuştur.

Ölçeğin uygulanacağı öğrencileri tespit etmek amacıyla, dört ilde dokuz özel eğitim okulundaki öğretmenler sınıflarındaki öğrenciler için araştırmacı tarafından hazırlanan Problem Tarama Listesini doldurulmuşlardır. Problem tarama listesi, problem davranışların yanısıra öğrencilerin yaş, cinsiyet ve zihinsel düzey bilgilerini de

içermektedir. Problem tarama listesinden elde edilen bilgiler ışığında problem davranışların türüne, öğrencilerin yaşı ve cinsiyetine göre çalışma grubu oluşturulmuştur.

Veriler, çalışma grubunda yeralan öğrenciler için, ölçeğin araştırmacı tarafından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yaparak doldurulması yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda araştırmacı ölçek üzerinde işaretlemeleri yapmıştır. Bu görüşmeler sırasında ölçeğin yanısıra Ek-2'de görülen bilgi formu da kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler StatView 512 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre problem davranışın kaynağına yönelik tanı alan öğrencilerle diğer öğrencilerin altölçek puanlarının karşılaştırılması bir yönlü varyans analizi tekniği ile yapılmıştır. Puanlar arasında fark görülen altölçeklerde, farkın kaynağına Sheffe- F testi ile bakılmıştır. Öğrencilerin zihinsel düzeyleri, cinsiyetleri ve yaş gruplarına göre altölçek puan ortalamalarının karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Çeviri Çalışmalarına Ait Bulgular

Ölçeğin orjinalindeki maddeler araştırmacı ve Ç.Ü. İngiliz Dili Öğretimi Bölümü'nde görevli iki öğretim görevlisi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Oluşturulan Türkçe maddeler Türk Dili ve Edebiyatı alanında iki uzmana incelenmiş ve Türk diline uygunluğu açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Türkçe'ye çevrilen maddelerin Ç.Ü. Yabancı Diller Eğitim Merkezinde görevli iki uzman tarafından yeniden İngilizce'ye çevrilmesi sağlanmıştır. Yeniden İngilizce'ye çevrilen maddeler ile ölçeğin orjinali araştırmacı ve yüksek lisans eğitimini İngiltere'de yapmış bir uzman tarafından eşdeğer olup olmadığı açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, oluşturulan Türkçe form ile İngilizce formun eşdeğer olduğuna karar verilmiştir.

Geçerlik Çalışmalarına Ait Bulgular

Ölçeğin geçerliğini ölçmek için kapsam geçerliği, yapı- kavram geçerliği ve ölçüte dayalı geçerlik kapsamında ayırdedici geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

a. Kapsam geçerliği: Kapsam geçerliği için ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş, Türk dili uzmanlarınca düzeltilmiş ve çeviri denetlenmesi yapılmış şekli özel eğitim alanında çalışan uzmanlara incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda uzmanlar, ölçeğin ölçmesi istenen alan olan problem davranışların kaynakları alanını ölçebileceği konusunda görüş bildirmişlerdir.

b. Yapı-Kavram Geçerliği: Faktör analizi uygulamak için örnekleme yeterliği .81' dir. Ölçeğin temel bileşenlerini saptamak için uygulanan faktör analizinde tüm maddelerin,

öz değeri 1.00 ve üstü olan beş faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin orijinaline benzer zorlamalı dört faktör analizlere dahil edildiğinde, tüm maddelerin ölçeğin orijinalinde olduğu gibi dört faktörde toplandığı görülmüştür. Dört faktörün varyansı açıklama düzeyi % 74' tür. Faktörlerin öz değerleri sırasıyla; (Kendine Uyarıcı Yaratma-KUY) 4.86, (Zor Görevden Kaçma-ZGK) 2.77, (Dikkat Çekme-DÇ) 2.38 ve (İstedini Elde Etme-İEE) 1.83' tür. Varyansı açıklama yüzdeleri sırasıyla; .304, .173, .149 ve .114' tür. Faktörler arasında bulunan ilişkiler Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4

Faktörlerin Birbirleriyle Gösterdikleri Korelasyon Katsayıları

Faktörler	1 (KUY)	2 (ZGK)	3 (DÇ)	4 (İEE)
1 (KUY)	-			
2 (ZGK)	-.239	-		
3 (DÇ)	.048	-.107	-	
4 (İEE)	-.391	.233	-.135	-

Tabloda görüldüğü gibi, İstedini Elde Etme ve Zor Görevden Kaçma faktörleri arasında .233 düzeyinde olumlu ve düşük bir ilişki gözlenmiştir. Zor Görevden Kaçma ile Kendine Uyarıcı Yaratma ve İstedini Elde etme ile Kendine Uyarıcı Yaratma faktörleri arasında olumsuz ve düşük ilişkiler gözlenmektedir. Dikkat Çekme ile Kendine Uyarıcı Yaratma ve Zor Görevden Kaçma; İstedini Elde Etme ile Dikkat Çekme faktörleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktör yükleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Maddelerin Faktör Yükleri

Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
1	.30	.035	.033	.045
2	.081	.34	.026	.023
3	.094	.016	.315	.038
4	.031	-.004	.009	.267
5	.26	.03	.024	.012
6	.014	.302	-.033	-.082
7	.099	.046	.345	.048
8	.05	-.034	.027	.296
9	.29	.031	.026	.037
10	-.02	.285	.098	-.011
11	-.053	.044	.318	.025
12	.088	-.023	.021	.303
13	.245	.004	-.014	.084
14	.032	.332	-.003	.004
15	-.116	.044	.272	-.028
16	.048	.001	.038	.285

Faktör analizi sonuçlarına göre; 1., 5., 9. ve 13. maddeler 1. faktöre (Kendine Uyarıcı Yaratma); 2., 6., 10. ve 14. maddeler 2. faktöre (Zor Görevden Kaçma); 3., 7., 11. ve 15. maddeler 3. faktöre (Dikkat Çekme); 4., 8., 12. ve 16. maddeler 4. faktöre (İstedğini Elde Etme) girmektedir.

Her maddenin dahil olduğu altölçeğin toplam puanı ile ilişkisine bakılmıştır. Sonuçlar maddelerin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve alt-üst %27 t değerleriyle birlikte Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Madde-Altölçek Toplam Puan Korelasyon Değerleri ve Alt-Üst %27 t Değerleri

Madde No	\bar{X}	ss	r	Alt-üst %27 t değerleri
1	1.26	1.62	.94	39.43*
2	1.37	1.50	.85	27.85*
3	1.45	1.41	.79	18.45*
4	1.62	1.63	.88	42.55*
5	1.53	1.85	.89	51.00*
6	.96	1.20	.74	12.83*
7	1.09	1.30	.82	17.15*
8	1.84	1.69	.92	81.06*
9	1.31	1.77	.93	59.94*
10	.83	1.22	.74	13.84*
11	.82	1.33	.78	11.28*
12	1.94	1.86	.89	83.15*
13	1.09	1.54	.73	14.73*
14	1.22	1.65	.89	32.76*
15	.92	1.33	.77	11.43*
16	1.75	1.66	.90	54.43*
KUY	5.19	5.94		66.30*
ZGK	4.38	4.52		37.59*
DÇ	4.28	4.25		23.96*
İEE	7.15	6.15		124.92*

* p< .0001

c. Ayırdedici Geçerlik: Ayırdedici geçerlik çalışmasında öğretmenlerin gözlem sonuçlarına göre tanı alan 131 öğrenci tanı aldıkları problem davranış kaynağının türüne göre dört gruba ayrılmıştır. Dört gruba ayrılan öğrencilerin, her bir altölçek için aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

c.1. Kendine Uyarıcı Yaratma Altölçeği (KUY)

Grupların "Kendine Uyarıcı Yaratma Altölçeği" için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Kendine Uyarıcı Yaratma Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUPLAR	n	\bar{X}	SS
Kendine Uyarıcı Yaratma	44	13. 045	2. 761
Zor Görevden Kaçma	18	. 722	1. 364
Dikkat Çekme	26	1. 308	2. 768
İstedliğini Elde Etme	43	. 907	2. 057

Tabloda görüldüğü gibi KUY altölçeğinden en yüksek ortalamayı, problem davranışları için öğretmenler tarafından "kendine uyarıcı yaratma kaynaklı" tanısı konulan öğrenciler alırken en düşük ortalamayı da "zor görevden kaçma" tanısı konulan öğrenciler almışlardır. Farklı gruplardaki öğrencilerin puanları arasında farkın olup olmadığını belirlemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Kendine Uyarıcı Yaratma Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Gruplararası	3	4252. 123	4252. 123	247. 029	. 0001
Grupiçi	127	728. 687	5. 738		
Toplam	130	4980. 809			

Tabloda görüldüğü gibi Kendine Uyarıcı Yaratma Altölçeği puanlarına göre farklı tanıyı alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Scheffe-F testi uygulanmıştır. Sonuçta öğretmen gözlemlerine göre; kendine uyarıcı yaratma tanısı alan grup ile dikkat çekme tanısı alan grup arasında (F=112. 7); zor görevden kaçma tanısı alan grup arasında (F=130.81); istediğini elde etme tanısı alan grup arasında (F=186.15) kendine uyarıcı yaratma tanısı alan grup lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

c.2. Zor Görevden Kaçma Altölçeği (ZGK)

Grupların "Zor Görevden Kaçma Altölçeği" için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Zor Görevden Kaçma Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	SS
Kendine Uyarıcı Yaratma	44	1. 773	2. 448
Zor Görevden Kaçma	18	11. 778	2. 579
Dikkat Çekme	26	2. 231	2. 303
İstedğini Elde Etme	43	4. 07	4. 278

Tabloda görüldüğü gibi ZGK altölçeğinden en yüksek ortalamayı, problem davranışları için öğretmenler tarafından "zor görevden kaçma kaynaklı" tanısı konulan öğrenciler alırken en düşük ortalamayı da "kendine uyarıcı yaratma" tanısı konulan öğrenciler almışlardır. Farklı gruplardaki öğrencilerin puanları arasında farkın olup olmadığını belirlemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Zor Görevden Kaçma Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Gruplararası	3	1388.748	1388.748	46.21	.0001
Grupiçi	127	1272.244	10.018		
Toplam	130	2660.992			

Tabloda görüldüğü gibi Zor Görevden Kaçma Altölçeği puanlarına göre farklı tanıyı alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Scheffe-F testi uygulanmıştır. Sonuçta öğretmen gözlemlerine göre; zor görevden kaçma tanısı alan grup ile dikkat çekme tanısı alan grup arasında ($F=32.26$); istediğini elde etme tanısı alan grup arasında ($F=25.09$); kendine uyarıcı yaratma tanısı alan grup arasında ($F=42.55$) zor görevden kaçma tanısı alan grup lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

c.3. Dikkat Çekme Altölçeği (DÇ)

Grupların "Dikkat Çekme Altölçeği" için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Dikkat Çekme Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	SS
Kendine Uyarıcı Yaratma	44	3.977	3.195
Zor Görevden Kaçma	18	1.278	2.539
Dikkat Çekme	26	11.269	3.459
İstedğini Elde Etme	43	2.349	2.506

Tabloda görüldüğü gibi DÇ altölçeğinden en yüksek ortalamayı, problem davranışları için öğretmenler tarafından "dikkat çekme kaynaklı" tanısı konulan öğrenciler alırken en düşük ortalamayı da "zor görevden kaçma" tanısı konulan öğrenciler almışlardır. Farklı gruplardaki öğrencilerin puanları arasında farkın olup olmadığını belirlemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12
Dikkat Çekme Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Gruplararası	3	1589.231	529.744	60.53	.0001
Grupiçi	127	1111.471	8.752		
Toplam	130	2700.702			

Tabloda görüldüğü gibi Dikkat Çekme Altölçeği puanlarına göre farklı tanıyı alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Scheffe-F testi uygulanmıştır. Sonuçta öğretmen gözlemlerine

göre; **dikkat çekme** tanısı alan grup ile kendine uyarıcı yaratma tanısı alan grup arasında ($F=33.1$); zor görevden kaçma tanısı alan grup arasında ($F=40.44$); istediğini elde etme tanısı alan grup arasında ($F=49.11$) dikkat çekme tanısı alan grup lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

c.4. İstedini Elde Etme Altölçeği (İEE)

Grupların "İstedini Elde Etme Altölçeği" için hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

İstedini Elde Etme Altölçeği Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	n	\bar{X}	SS
Kendine Uyarıcı Yaratma	44	3.023	3.782
Zor Görevden Kaçma	18	4.167	3.93
Dikkat Çekme	26	3.615	4.129
İstedini Elde Etme	43	14.419	1.721

Tabloda görüldüğü gibi İEE altölçeğinden en yüksek ortalamayı, problem davranışları için öğretmenler tarafından "istedini elde etme" tanısı konulan öğrenciler alırken en düşük ortalamayı da "kendine uyarıcı yaratma" tanısı konulan öğrenciler almışlardır. Farklı gruplardaki öğrencilerin puanları arasında farkın olup olmadığını belirlemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14

İstedini Elde Etme Altölçeği Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Sd	KT	KO	F	P
Gruplararası	3	3504.713	3504.713	103.891	.0001
Grupiçi	127	1428.096	11.245		
Toplam	130	4932.809			

Tabloda görüldüğü gibi İstedini Elde Etme puanlarına göre farklı tanıyı alan öğrencilerin puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Scheffe-F testi uygulanmıştır. Sonuçta öğretmen gözlemlerine göre; istediğini elde etme tanısı alan grup ile dikkat çekme tanısı alan grup arasında ($F=56.06$); zor görevden kaçma tanısı alan grup arasında ($F=39.53$); kendine uyarıcı yaratma tanısı alan grup arasında ($F=83.72$) istediğini elde etme tanısı alan grup lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Güvenirlilik Çalışmalarına Ait Bulgular

Ölçeğin güvenirliliği Cronbach Alfa değerleri, test-tekrar test korelasyon katsayısı ve Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanarak test edilmiştir.

a.Cronbach-Alfa Değerleri: Cronbach-Alfa değerleri kendine uyarıcı yaratma altölçeği için .89, zor görevden kaçma altölçeği için .82, dikkat çekme altölçeği için .80, istediğini elde etme altölçeği için .92 bulunmuştur.

b.Test-tekrar Test Güvenirliliği: Test-tekrar test güvenirliliğini saptamak için 15 gün arayla 28 öğrenciye ölçek tekrar uygulanmıştır. İki uygulamadan altölçekler için elde

edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri Tablo 15' de gösterilmiştir.

Tablo 15
İki Uygulamada Elde Edilen Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Ranj ve Korelasyon Değerleri

ALT ÖLÇEKLER	İlk Uygulama			İkinci Uygulama			r değ.
	\bar{X}	SS	Ranj	\bar{X}	SS	Ranj	
Kendine Uyarıcı Yaratma	4. 16	4. 71	0-16	4. 04	4. 81	0-16	. 96
Zor Görevden Kaçma	3. 68	5. 18	0-16	3. 86	4. 65	0-15	. 94
Dikkat ekme	4. 46	4. 30	0-15	5. 11	4. 20	0-16	. 94
İstedini Elde Etme	6. 64	5. 96	0-16	7. 04	5. 64	0-16	. 96

Tablo incelendiğinde, tüm altölçek puanları için iki uygulamadan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapmalar benzer görülmektedir. Hesaplanan korelasyon katsayıları ise . 94 ile . 96 arasında değişmektedir.

c. Değerlendiricilerarası Güvenirlik: Ölçeğin değerlendiriciler arası güvenirliğini test etmek amacıyla 19 ğrenci için öğretmenin ve ebeveynin ğrenci için doldurduğu ölçeklerde en fazla puan verilen altölçekten başlanarak altölçekler sıraya konulmuştur. Her bir öğrencinin ğretmen tarafından yapılan ve ebeveyn tarafından yapılan altölçekler sıralaması karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen ve Ebeveyn Değerlendirmelerine Göre Altölçek Toplam Puanları
ve Sıra Farkları Korelasyon Katsayıları

Öğrenci	Öğretmen Değerlendirmeleri				Ebeveyn Değerlendirmeleri				Rho
	KUY	ZGK	DÇ	İEE	KUY	ZGK	DÇ	İEE	
1	0	0	1	16	0	0	0	15	.85
2	10	0	1	0	12	0	2	0	1.00
3	16	0	2	0	16	0	3	0	1.00
4	16	5	5	11	16	4	6	9	.95
5	0	6	8	6	0	3	12	3	1.00
6	0	11	1	3	1	13	1	1	.80
7	0	1	0	14	0	1	0	16	1.00
8	13	1	2	0	16	2	6	0	1.00
9	14	0	0	0	12	1	0	0	.85
10	13	0	5	0	14	0	9	1	.95
11	14	1	0	0	16	1	5	0	.65
12	4	10	8	16	4	10	7	16	1.00
13	0	7	0	15	0	4	1	16	.95
14	0	2	5	16	0	1	3	16	1.00
15	1	0	0	16	1	0	1	16	.85
16	0	13	1	16	0	12	0	15	.95
17	12	2	1	0	10	3	1	1	.95
18	14	0	3	0	15	0	3	0	1.00

Tablo 19 incelendiğinde öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinin karşılaştırıldığı Spearman-Brown sıra farkları korelasyon katsayılarının .65 ile 1.00 arasında değiştiği görülmektedir.

Ölçeğin Uygulama Evrenine Ait Bulgular

a. Öğrencilerin Zihinsel Düzeylerine Göre Ölçeğin Uygulama Evreni

Ölçeğin uygulama alanını tesbit etmek için, uygulama yapılan öğrencilerin altölçeklerden aldıkları toplam puanlar eğitilebilir / öğretilebilir olmalarına göre, cinsiyetlerine göre ve yaş gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Öğretilebilir ve eğitilebilir olmalarına göre öğrencilerin altölçeklerden aldıkları puanların ortalamaları arasında fark olup olmadığını test etmek için t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Öğretilebilir / Eğitilebilir Olmalarına Göre Altölçeklerden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Altölçekler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Kendine Uyarıcı Yaratma	Öğretilebilir	122	5.80	6.04	1.77	.078
	Eğitilebilir	88	4.34	5.73		
Zor Görevden Kaçma	Öğretilebilir	122	4.43	4.62	.171	.86
	Eğitilebilir	88	4.32	4.40		
Dikkat Çekme	Öğretilebilir	122	4.12	3.79	.62	.54
	Eğitilebilir	88	4.50	4.82		
İstedikini Elde Etme	Öğretilebilir	122	7.13	5.80	.046	.96
	Eğitilebilir	88	7.17	6.63		

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin öğretilbilir veya eğitilebilir olmalarına göre aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

b. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Ölçeğin Uygulama Evreni

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre altölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında fark olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Altölçeklerden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve t Değerleri

Altölçekler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Kendine Uyarıcı Yaratma	Kız	72	4.90	6.34	.51	.61
	Erkek	138	5.34	5.75		
Zor Görevden Kaçma	Kız	72	5.17	4.81	1.83	.069
	Erkek	138	3.97	4.32		
Dikkat Çekme	Kız	72	5.13	4.27	2.11	.036
	Erkek	138	3.83	4.18		
İstedini Elde Etme	Kız	72	6.72	5.73	.72	.47
	Erkek	138	7.37	6.37		

Tabloda görüldüğü gibi kız ve erkekler için Kendine Uyarıcı Yaratma, Zor Görevden Kaçma ve İstedini Elde Etme altölçeklerinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Dikkat Çekme altölçeğinde kızların elde ettiği puanların erkeklerin puanlarından anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

c. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Ölçeğin Uygulama Evreni

Öğrencilerin yaşlarına göre altölçeklerden aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Yaşlarına Göre Altölçeklerden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalama Standart Sapma ve t Değerleri

Altölçekler	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	p
Kendine Uyarıcı	6-12 Yaş	102	4.80	5.78	.92	.36
	13-18 Yaş	108	5.56	6.09		
Zor Görevden Kaçma	6-12 Yaş	102	4.78	4.91	1.26	.21
	13-18 Yaş	108	4.00	4.10		
Dikkat Çekme	6-12 Yaş	102	3.79	3.77	1.61	.11
	13-18 Yaş	108	4.73	4.62		
İstedigini Elde Etme	6-12 Yaş	102	7.76	6.34	1.39	.16
	13-18 Yaş	108	6.57	5.93		

Tabloda görüldüğü gibi yaş gruplarına göre öğrencilerin altölçeklerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

BÖLÜM V: YORUM VE TARTIŞMA

Bu çalışmada uyarlanan orijinal ölçek dört altölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında altölçekleri belirlemek için faktör analizi çalışması yapılmamıştır (Durand ve Crimmins, 1988). Bu araştırmada ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin kapsadığı faktör sayısı orijinal ölçekle aynıdır. Maddeler faktörlere orijinal ölçekte olduğu gibi yerleşmiştir. Tüm faktörlerin varyansı açıklama düzeyi % 74 olarak bulunmuştur. Böylece bu faktörlerin problem davranışların kaynağını belirlemede oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Faktörler arasındaki ilişkilere bakıldığında, bu faktörlerin farklı problem davranış kaynaklarını saptayabildiği görülmektedir (bkz. Tablo 4). Ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçekle aynı faktörleri kapsaması ölçeklerin eşdeğer olduğunun bir göstergesi sayılabilir.

Ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerliğini saptamak için yapılan çalışmada maddelerin yer aldıkları altölçek toplam puanıyla korelasyonları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Korelasyon değerlerinin yüksekliği maddelerin uygun faktörlere yerleştiğinin de göstergesidir. Ayrıca herbir altölçekten alınan puanlara göre alt ve üst % 27'lik gruba giren öğrencilerin madde bazında aldıkları puanların anlamlı düzeyde birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Böylece maddelerin içtutarlığının olduğu ve problem davranışın kaynağına yönelik ayırddedici güçlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ayırddedici geçerlik için, ölçek doldurulmadan önce öğretmenlerden gözlem sonuçlarına göre öğrencinin problem davranışlarının kaynaklarını belirlemeleri istenmiştir. Bu belirlemelere göre öğretmen tanısı oluşturulmuştur. Böylece 210 öğrenciden 131'i dört ayrı problem davranış kaynağına göre öğretmen tanısı almıştır. Her bir altölçek için, o altölçekte tanı alan öğrenciler ile diğer öğrencilerin aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sonuçta, ölçeğin her bir altölçek için tanı alan öğrencileri diğer

öğrencilerden ayırdettiği görülmüştür. Böylece altölçeklerin ayırdedici özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ölçeğin sınıfta öğretmen tarafından gözlenen problem davranışın kaynağını yordayabildiğini göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılığını test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Böylece her bir maddeye verilen yanıtlardaki değişiklik ile o maddenin yer aldığı altölçeğin toplam puanındaki değişkenlik ilişkisinin yüksek olduğu, dolayısıyla ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin devamlılık katsayısını saptamak için yapılan test-tekrar test çalışmasında elde edilen korelasyon katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin orjinalinde test-tekrar test korelasyon katsayıları .66 ile .92 arasında değişmektedir (Durand ve Crimmins, 1988). Bu çalışmada elde edilen .94 ile .96 arasında değişen değerler altölçeklerden alınan puanların zamanla değişmediğini göstermektedir. Ölçeğin devamlılık katsayısının yüksek oluşunda her iki uygulamanın da araştırmacı tarafından yapılmış olmasının, uygulamalarda her öğrenci için ölçeği doldurma sürelerinin birbirine yakın oluşunun, uygulama yapılan ortamların benzerliğinin de katkısı olmuştur.

Orijinal ölçek geliştirilirken değerlendiricilerarası güvenilirlik çalışması iki grup öğretmenle yapılmıştır. Ancak bu araştırmanın yapıldığı çalışma grubundaki okullarda çift öğretmen uygulamasına rastlanmamıştır. Bu nedenle değerlendiricilerarası güvenilirliği ölçmek amacıyla ebeveynlerin gözlemlerine başvurulmuştur. Okulda problem davranış gösteren bazı öğrencilerin bu davranışlarını evde de sürdürdüğü görüşme formu ile tespit edilmiştir. Aynı problem davranış için bu öğrencilerin ebeveynleri ile görüşülerek ölçek doldurulmuştur. Öğrenciler için öğretmenin verdiği yanıtlarla ebeveynlerin verdiği yanıtların tutarlılığı sıra farkları korelasyonu ile karşılaştırılmıştır. Sonuçların .65 ile 1.00 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin orjinalinde iki değerlendirici arasında sıra farkları korelasyonuna bakılmış ve korelasyon katsayılarının .80 ile .95 arasında değiştiği

bulunmuştur (Durand ve Crimmins, 1988). Bu çalışmada seçilen değerlendirici gruplarının ikisinin de öğretmen olmamasına rağmen değerlendiriciler arası güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlarda özel eğitim gerektiren çocuklara sahip ebeveynlerin problem davranışlara duyarlı olmalarının ve iyi gözlem yapmış olmalarının katkısından söz edilebilir.

Ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi sırasında ölçeğin uygulama evrenini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır (Durand ve Crimmins, 1988). Ancak Aman tarafından yapılan bir meta-analitik çalışmada ölçeğin kız ve erkekler; çocuk, ergen ve yetişkinler; hafif, orta ve ağır düzeydeki zihinsel özürler için kullanıldığı belirtilmiştir (Aman, 1992). Ölçeğin uygulanabileceği zihinsel düzey, yaş ve cinsiyeti belirlemek için yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Öğrencilerin eğitilebilir / öğretilbilir olmalarına göre altölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasında fark olup olmadığı test edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ölçeğin hem eğitilebilir hem de öğretilbilir öğrenciler için kullanılabileceği sonucu Aman (1991) tarafından yapılan "ölçeğin kullanılabileceği zihinsel özür düzeyleri" sınıflandırmasına uygundur. Aynı şekilde öğrencilerin 6-12/13-18 yaş gruplarına göre altölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasında fark olup olmadığı ölçüldüğünde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç da Aman (1991) tarafından yapılan "ölçeğin kullanılabileceği yaş grupları" sınıflandırmasına uymaktadır. Öğrencilerin kız/ erkek olmalarına göre altölçeklerden aldıkları toplam puanlar arasında fark olup olmadığına bakıldığında Kendine Uyarıcı Yaratma, Zor Görevden Kaçma ve İstediklerini Elde Etme altölçeklerinde kızların toplam puanıyla erkeklerin toplam puanı arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Sadece Dikkat Çekme altölçeğinde kızların aldıkları toplam puanların erkeklerin toplam puanından anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık, çalışma grubundaki kız öğrencilerin yer aldıkları sınıfta erkeklere oranla sayıca az olmaları nedeniyle istedikleri ilgiyi görememeleri ve problem davranışı dikkat çekme işlevi

için sergiledikleri şekilde yorumlanabilir. Problem davranışların sıklığının zihinsel özürün artmasına bağlı olarak arttığı bilinmekle birlikte (Polloway, Epstein ve Cullinan, 1985; Russell ve Forness, 1985), problem davranışların kaynaklarının yaşa, zihinsel düzeye veya cinsiyete bağlı olarak değiştiğine dair bir bulguya rastlanmamıştır.



BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Durand ve Crimmins tarafından geliştirilen (1988) zihinsel özürllülerde görülen problem davranışların kaynaklarını belirlemeye yönelik bir ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisi yapıldıktan sonra Adana, Ankara, Hatay ve İçel illerindeki dokuz özel ve resmi özel eğitim okulunda 210 öğrenci ile uygulaması yapılmış, geçerlik ve güvenilirliği sınanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe formu; 6-18 yaş, kız-erkek , eğitilebilir-öğretilbilir zihinsel özürllü öğrencilerin problem davranışlarının kaynaklarını belirlemek üzere kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Bu araştırmada uyarlanan ölçeğin kullanımına yönelik ve daha sonraki çalışmalarda ele alınabilecek konulara ışık tutmak amacıyla geliştirilmiş öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Bu araştırma 6-18 yaş zihinsel özürllülerin okulda görülen problem davranışlarının kaynaklarını belirleyecek bir ölçeği Türk kültürüne uyarlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma 6-18 yaşla sınırlandırılmıştır. Ancak ölçek değişik yaş gruplarına uygulanarak geçerlik ve güvenilirliği ölçülebilir.

2. Ayrıca değerlendiriciler arası güvenilirliği ölçmek amacıyla ebeveynlerle de uygulama yapılmış olmasına rağmen, daha büyük bir ebeveyn çalışma grubuyla ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği test edilerek ölçeğin evde görülen problem davranışlar için de kullanılıp kullanılamayacağı araştırılabilir.

3. Bu çalışmada çalışma grubuna alınan okullarda çift öğretmen uygulaması olmadığı için değerlendiriciler arası güvenilirlik ebeveynlerle yapılmıştır. Çift öğretmen bulunan sınıflardaki öğretmenlerle ölçek uygulanarak değerlendiriciler arası güvenilirlik ölçülebilir.

4. Ölçeğin ayırdedici geçerliği ölçülürken okullarda tıbbi veya fonksiyonel değerlendirme yöntemleriyle tanı almış öğrenciye rastlanmadığından, bu çalışma öğretmen gözlemlerine başvurarak yapılmıştır.Farklı bir çalışma grubuyla fonksiyonel değerlendirme yöntemleri kullanılarak tanı konan öğrencilere ölçeğin uygulanmasıyla ayırdedici geçerlik ölçülebilir.

5. Bu araştırmada ölçek araştırmacı tarafından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla uygulanmış ve her madde öğretmene açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara bu koşullar altında ulaşıldığı göz ardı edilemez. Bu nedenle ölçeğin okullarda kullanımlarında uzmanlar gözetiminde ve el kitabıyla kullanılması ihmal edilmemelidir.

6. Ölçeğin uygulanması sırasında bir ders saati süresince problem davranışı en az üç kez gösteren öğrenciler çalışma grubuna alınmıştır.Dolayısıyla ölçeğin okullarda kullanımı sırasında da bu koşula dikkat edilmesi gerekmektedir. Çünkü daha seyrek görülen problem davranışlar için ölçekteki maddeleri gerçeğe uygun şekilde yanıtlamak güç olabilir.

KAYNAKLAR

- ACKER, R. V. (1991). Rett syndrome: A review of current knowledge. **Annual Progress in Child Psychiatry and Development**. Editörler: A.Hertzig, J.Farber, New York: Brunner / Mazel INC.
- AMAN, M.G. (1991). Review and evaluation of instruments for assessing emotional and behavioural disorders. **Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities**. 17, 2, 127- 145.
- BIRD, F., DORES, P. A., MONIZ, D., ROBINSON, J. (1989). Reducing severe aggressive and self-injurious behaviors with functional communication training. **American Journal on Mental Retardation**.94, 1, 37-48.
- CARR, E. G. (1977). The motivation of self-injurious behavior: A review of some hypotheses. **Psychological Bulletin**. 84, 4, 800- 816.
- CARR, E. G., DURAND, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 18, 111-126
- CARR, E.G. (1994) Emerging themes in functional analysis of problem behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 393-399.
- CIPANI, E. (1990a). Basic principles of behavior. **Advances in Special Education**. 7A, 13-69.

CIPANI, E. (1990b). Behavioral assessment. **Advances in Special Education**. 7A,71- 107.

DAY, H.M., HORNER, R.H., O'NEILL, R.E. (1994). Multiple functions of problem behaviors: Assessment and intervention. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27,2, 279- 289

DERBY, K.M., WACKER, D.P., PECK, S., SASSO, G., DeROAD, A., BERG, W., ASMUS, J., ULRICH, S. (1994). Function analysis of separate topographies of aberrant behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 267-278.

DUCHARME, J.M., HOUTON, R.V. (1994). Operant extinction in the treatment of severe maladaptive behavior. **Behavior Modification**. 18, 2, 139-170.

DUKER, P.C., DRUENEN, C.V., JOL, K., OUD, H. (1986). Determinants of maladaptive behavior of institutionalized mentally retarded individuals. **American Journal of Mental Deficiency**. 91, 1, 51- 56.

DURAND, V. M. (1986). Self-injurious behavior as intentional communication. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**. 5, 141- 155

DURAND, V. M., CARR, E.G.(1987). Social influences on "self-stimulatory" behavior: Analysis and treatment application. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 20, 99-117.

DURAND, V. M., CRIMMINS, D. B. (1988). Identifying the variables maintaining self-injurious behavior. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 18, 1,119-132.

- DURAND, V.M. (1986). Self-injurious behavior as intentional communication. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**. 5, 141-155.
- DYER, K. (1987). The competition of autistic stereotyped behavior with usual and specially assessed reinforcers. **Research in Developmental Disabilities**. 8, 607-626.
- EPSTEIN, L. J., TAUBMAN, M. T., LOVAAS, O. I. (1985). Changes in self-stimulatory behaviors with treatment. **Journal of Abnormal Child Psychology**. 13, 2,281-294.
- EVANS, G., HUMPHREYS, S., LOWE, K., McLAUGHLIN, S. (1987). Evaluation of problem behaviors by mentally handicapped people in community programs in Wales. **Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities**. 3, 87-114.
- FAVELL, J. E. (1994). The management of aggressive behavior. **Behavioral Issues in Autism**, Editörler: E.Schopler, G. B.Mesibov. New York: Plenum Press
- HOGOPIAN, L.P., FISHER, W.W., LEGACY, S.M. (1994). Schedule effects of noncontingent reinforcement on attention-maintained destructive behavior in identical quadruplets. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 317-325.
- HOYT, R. (1983). **Measurement of Behavior**. Texas: PRO-ED Inc.
- IWATA, B.A. (1994). Functional analysis methodology: Some closing comments. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 413-418.

- IWATA, B.A., DORSEY, M.F., SLIFER, K.J., BAUMAN, K.E., RICHMAN, G.S. (1994a). Towards a functional analysis of self-injury. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 197- 209.
- IWATA, B. A., ZARCONE, J. B., VOLLMER, T. R., SMITH, R. G. (1994b). Assessment and treatment of self-injurious behavior. **Behavioral Issues in Autism**, Editörler: E. Schopler, G. B. Mesibov, New York: Plenum Press.
- IWATA, B.A., PECA, G.M., DORSEY, M.F., ZARCONE, J.R., VOLLMER, T.R., SMITH, R.G., RODGERS, T.A., LERMAN, D.C., SHORE, B.A., MAZALESKI, J.L., GOH, H.L., COWDERY, G.E., KALSHER, M.J., McCOSH, K.C., WILLIS, K.D. (1994c). The functions of self-injurious behavior: An experimental- epidemiological analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**. Number 2, 27, 215-240.
- JOHNSON, W. L., REA, J. A. (1986). Self-injurious behavior treatment and research: a historical perspective. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**, 5 , 1-23.
- LOVAAS, I., NEWSOM, C., HICKMAN, C. (1987). Self-stimulatory behavior and perceptual reinforcement. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 20, 45-68.
- MACE, F.C. (1994). The significance and future of functional analysis methodologies. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 385-392.
- MADİ, B. (1995). Zihinsel özürün tanımı, tıbbi yaklaşım ve tıbbi tedavideki yeri. **Zihinsel Engelli Çocuk Bakım- Eğitim- Hukuki Konum Sorunları**. Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı Yayını, İstanbul: Eko Matbaacılık.

- MARCOVITCH, S., SIMMONS, J. N. (1986). Social and behavioral problems in the preschool years. **Advances in Special Education** 5, 121- 146.
- MUNK, D.D., REPP, A.C. (1994). Behavioral assessment of feeding problems of individuals with severe disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 241-250.
- NEEF, N.A., IWATA, B.A. (1994). Current research on functional analysis methodologies: An introduction. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 27, 2, 211-214.
- ÖZGÜVEN, İ.E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- PACE, G. M., IVANCIC, M.T., EDWARDS, G. L., IWATA, B. A., PAGE, T. J. (1985). Assessment of stimulus preference and reinforcer value with profoundly retarded individuals. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 18, 249-255.
- POLLOWAY, E.A., EPSTEIN, M.H., CULLINAN, D. (1985). Prevalence of behavior problems among educable mentally retarded students. **Education and Training of the Mentally Retarded**. March, 3-13.
- REISS, S. (1994). Issues in defining mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**. 99,1,1- 7.
- ROJAHN, J. (1986). Self-injurious and stereotypic behavior of noninstitutionalized mentally retarded people: Prevalence and classification. **American Journal of Mental Deficiency**. 91, 3, 268-276.

ROMANCZYK, R. G. (1986). Self-injurious behavior: Conceptualization, assessment, and treatment. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**. 5, 29, 13-69.

RUSSELL, A. T., FORNESS, S. R. (1985). Behavioral disturbance in mentally retarded children in TMR and EMR classrooms. **American Journal of Mental Deficiency**. 89, 4, 338-344.

SAVAŞIR, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. **Türk Psikoloji Dergisi**. 9, 33, 27-32.

SCHLOSSER, R. W., GOETZE, H. (1992). Effectiveness and treatment validity of interventions addressing self-injurious behavior: From narrative reviews to meta-analyses. **Advances in Learning and Behavioral Disabilities**. 7, 135-176.

SCOTTI, J. R., EVANS, I. M., MEYER, L. H., WALKER, P. (1991). A meta-analysis of intervention research with problem behavior: Treatment validity and standards of practice. **American Journal on Mental Retardation**, 96, 3, 233-256.

SHAW, J. G., HAMMER, D., LELAND, H. (1991). Adaptive Behavior of preschool children with developmental delays: Parent versus teacher ratings, **Mental Retardation**. 29, 1, 49-53.

SUCUOĞLU, B., KANIK, N. (1993). Problem davranışların azaltılmasında aşırı düzeltme yönteminin kullanılması. **Özel Eğitim Dergisi**. 3, 10-13

TAYLOR, J. C., CARR, E. G. (1992a). Severe problem behaviors related to social interaction.1:Attention seeking and social avoidance. **Behavior Modification** . 16, 3, 305-335.

TAYLOR, J.C., CARR, E.G.(1992b). Severe problem behaviors related to social interaction.2: A systems analysis. **Behavior Modification** . 16, 3, 336-371.

TAYLOR, J.C., ROMACZYK, R.G. (1994). Generating hypotheses about the function of student problem behavior by observing teacher behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis**. Number 2, 27, 251-265.

THOMPSON, T., HACKENBERG, T., CERUTTI, D., BAKER, D., AXTELL, S. (1994).Opioid antagonist effect on self-injury in adults with mental retardation: Response form and location as determinants of medication effects. **American Journal on Mental Retardation**.99, 1, 85-102.

TURGUT, M.F. ve BAYKUL, Y. (1992). **Ölçekleme Teknikleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları

WIESELER, N. A., HANSON, R. H., CHAMBERLAIN, T. P., THOMPSON, T. (1985). Functional taxonomy of stereotypic and self-injurious behavior. **Mental Retardation**. 23, 5, 230- 234.

Sayın Öğretmenler,

Bu Problem Tarama Listesi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı'nda yapılmakta olan bir yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır.

Problem Tarama Listesi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmene ait bilgileri, ikinci bölümde zihinsel özürli öğrenciye ait bilgileri elde etmek üzere sorular yer almaktadır.

Problem Tarama Listesinin ikinci bölümünde (öğrenciye ait bölüm) bazı davranış tanımları göreceksiniz. Bu davranışlar problem davranışlardır. Problem davranışlar; öğrencinin eğitim araçlarından veya eğitim ortamında yapılan faaliyetlerden yararlanmasını engelleyen ya da öğrencinin toplum tarafından kabulünü zorlaştıran davranışlardır. Sizden, verilen davranış tanımlarını inceleyerek, her bir davranışın öğrencide bulunup bulunmadığını değerlendirmeniz istenmektedir. Öğrencide gözlediğiniz davranışın yanındaki parantezin içine X işareti koyarak işaretlemenizi yapabilirsiniz.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Sema ÇAM

I BÖLÜM

Öğretmenin

Adı Soyadı

:

Cinsiyeti

:

Yaşı

:

Mezun Olduğunuz Okul

:

Kaç Yıldır Özel Eğitim Alanında Çalışıyorsunuz?

:

Çalıştığınız Kurum

:

II BÖLÜM

Öğrencinin

Adı Soyadı :

Cinsiyeti :

Yaşı :

Okulu :

Sınıfı/Bölümü :

Varsa Kullandığı İlaç :

Varsa Zihinsel Özürü Dışında Başka Bir Özürü ya da Hastalığı :

Aşağıdaki davranışları tek tek inceleyerek, öğrencinin sahip olduğu davranışların yanındaki paranteze X ile işaretleyiniz.

- () Başını ileri geri ya da sağa sola sallama
- () Bedeni ileri geri ya da sağa sola sallama
- () Elini veya parmaklarını ısırma
- () Dudaklarını ısırma
- () Ellerini yıkarmış gibi yaparak ovuşturma
- () Eliyle ayağıyla ya da parmaklarıyla sürekli tempo tutma
- () Zararlı maddeler (taş, toprak v.s.) yeme
- () Parmak ucunda yürüme
- () Eline aldığı herhangi bir şeyi sürekli sallama
- () Sürekli geçirme
- () Ses çıkararak sallanma
- () Kendi bedenini okşama ya da ovuşturma
- () Kulaklarını tıkama veya gözlerini kapatma
- () Yersiz ve zamansız gülme
- () Bir cümleyi veya kelimeyi sürekli tekrarlama
- () Tükürüğü, idrarı, dışkısı ile oynama
- () Giysisinin bir bölümü ile oynama
- () Küfür etme ya da aşağılayıcı sözler (aptal, salak v.s.) söyleme
- () Diğer insanlara tükürme, ısırma, tokat atma
- () Çığlık atma, ağlama
- () Yüksek sesle konuşma
- () Kavga çıkarma ya da kavgaya katılma
- () Kızgınlıkla eşyaları yere atma, kırma
- () Diğer insanları duruma uygun olmayan biçimde öpme ya da dokunma, sarılma

- () Diğer insanlarla uygun olmayacak tarzda konuşma
- () Homoseksüel ilişkiye girme veya deneme
- () Uygun olmayan yerlerde mastürbasyon yapma
- () Tuvalet eğitimi olduğu halde zaman zaman altına kaçırma
- () Diğer insanların eşyalarını izinsiz alma, kullanma
- () Diğer insanların saçını, kulağını çekme
- () Parmakları ya da cisimleri kulağına veya burnuna sokma
- () Okuldan, işten kaçma ya da kaçmaya teşebbüs etme
- () Grup faaliyetlerini uygunsuz ses ya da davranışlarla bozma
- () Verilen görevden kaçmak izin bağırma, ağlama, hıçınlaşma
- () Diş gıcırdatma
- () İsteddiği yerine getirilmediğinde öfke nöbetleri

Diğer:

.....

.....

.....

.....

GÖRÜŞME FORMU

Tarih:

Öğrencinin Adı, Soyadı:..... Yaşı: Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

Görüşülen kişi: Öğretmen () Ebeveyn ()

Adı, Soyadı:

Cinsiyeti; yaşı:

Eğitimi:

1. Öğrencinin problem davranışları nelerdir?

a).....

b).....

c).....

d).....

e).....

2. Bunların içinde en yoğun (bir ders saati süresince en az üç kez) yaşananları, öğrencinin eğitimini en çok etkileyenleri hangileridir?

a).....

b).....

c).....

3. Problem davranışın kaynağını, neden etkilenecek ortaya çıktığını araştırdınız mı?

Hayır () ise,

Evet () ise nasıl bir inceleme yaptınız?

Yüzeysel gözlemlerinize

a) Fonksiyonel analiz ()

dayanarak problem

b) Vak'a kaydı ()

davranışın kaynağı ne

c) Gözlem kaydı ()

olabilir?.....

d) Ölçek uygulama () ise,

Bilmiyorum()

Ölçeğin adı:.....

İnceleme sonucuna göre problem

davranışın kaynağı nedir?.....

4. Öğrencinin zihinsel özürü dışında bir rahatsızlığı veya özürü var mı?

Hayır ()

Evet () ise, hangileri? () Görme özürü () İşitme özürü

() CP () Down Snd. () Otizm () Kronik Has...

() Konuşma özürü () PKU () Diğer.....

5. Bu problem davranışın evde de görülüp görülmediğini araştırdınız mı?

Hayır () Evet () ise, nasıl bir inceleme yaptınız?

a) Aile ile görüşme ()

a) Anket- ölçek uygulayarak () ise, Adı:.....

c) Evde yapılmış gözlem kaydı ()

İnceleme sonucuna göre problem davranış evde görülüyor mu?

Evet ()

Hayır ()

Bilmiyorum ()



EK-3

MOTİVASYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNDE YERALAN MADDELER

1. Çocuğunuz uzun bir süre yalnız kalsa sürekli olarak bu davranışı sergiler mi?
2. Bu davranış çocuğa zor bir görevi yerine getirmesi emredildikten hemen sonra mı ortaya çıkıyor?
3. Çocuk bu davranışı, sizin odadaki diğer kişilerle konuşmanız sırasında mı sergiliyor?
4. Bu davranış, çocuk kendisine yasaklanmış bir oyun, oyuncak ya da yiyeceği istediğinde ortaya çıkar mı?
5. Bu davranış üst üste, aynı şekilde mi ortaya çıkıyor?
6. Bu davranış, çocuktan herhangi bir şey talep edildiğinde mi ortaya çıkıyor?
7. Bu davranış, onunla ilgilenmeyi bıraktığınız her zaman ortaya çıkıyor mu?
8. Bu davranış onun en sevdiği oyuncacı ya da yiyeceği elinden aldığınızda ortaya çıkıyor mu?
9. Çocuk bu davranıştan zevk alıyor mu ve sizce çevresinde hiç kimse olmasa bile bu davranışı sürdürür mü?
10. Siz ona bir şey yaptırmaya çalışırken, sizce çocuk bu davranışı sizi üzme ya da kızdırmak için mi yapıyor?
11. Sizce çocuğunuz bu davranışı, onunla ilgilenmediğiniz zaman sizi kızdırmak ya da üzme için mi yapıyor?
12. İstedici bir oyuncak ya da yiyeceği vermenizden kısa bir süre sonra, çocuğunuz bu davranışı ortadan kalkıyor mu?
13. Çocuk bu davranışı sergilerken etrafında olup biten diğer şeylerin farkında değilmiş gibi mi görünüyor?
14. Çocuğunuz gösterdiği bu davranış, sizin çalışmaktan ve ondan birşeyler istemekten vazgeçmenizden kısa bir süre sonra ortadan kalkıyor mu?
15. Sizce çocuk bu davranışı sizin onunla zaman geçirmenizi sağlamak için mi sergiliyor?
16. Sizce bu davranış, çocuğunuza yapmayı istediği bir şeyi yapamayacağı söylendiğinde mi ortaya çıkıyor?

Eğitim Bakanlığı
Bn. Sema Çamla
veilek

T.C.
ADANA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.21-/326
KONU :Sema ÇAM

ADANA
/ /199

31.01.1997 206

VALİLİK MAKAMINA

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 27.01.1997 tarih ve 109 sayılı yazısı ile ilgili Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans öğrencisi Sema ÇAM'ın "6-18 Yaş Zihinsel Özürlülerde Okuldaki Problem Davranışlarının Ön Çalışması" konulu yüksek lisans tez çalışması için ilimiz dahilinde bulunan Özel Eğitim Okullarında 17.02.1997 tarihinden başlayarak uygulama yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M. Şahin
Vali ŞAHİN
Milli Eğitim Md V.

A. Totuk
VALİ R
31.1.1997

Ardahan TOTUK

Vali a.

Vali Yardımcısı

T. C
ADANA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.21-/326
KONU :Sema ÇAM

ADANA

/ /199

31.01.97- 4226

Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
ADANA

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Sema ÇAM'ait 31.01.1997 tarih ve 4206 sayılı Valilik oluru ilişikte gönderilmiştir.
Bilgilerinize rica ederim.

Erkan ERDOĞDU

Milli Eğitim Şube Md

EK: 1 onay

Geica No. : 191

Tarih: 12-2-97

T.C.
İÇEL VALİLİĞİ
MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

25 MART 1997

SAYI : B.09.4.MEM.4.33.00.06-562 - 399 - 10217
KONU : Uygulama

VALİLİK MAKAMINA
İÇEL

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Sema Çam "On-18 Yaş Zihinsel Engellilerde Okulda Problem Davranışlarının Kaynaklarını Belirleyen Diğer Geliştirme Tez Çalışması" konulu yüksek lisans tez çalışmasını zihinsel engellilerin devam ettiği okullarda yapmak istediği Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 27.1.1997 tarih ve 109 sayılı yazılıları ile bildirilmiştir.

Adı geçen öğrencinin ilimiz Fevzi Çakmak Eğitim ve Uygulama Okulunda uygulama yapması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Metin MEMİŞ
Millî Eğitim Müdürü

ELUR
7/03/1997

Mutaz ZEİNİ
Vali Yardımcısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Özel Eğitim

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.32/510-67

KONU : Uygulama

Ankara

12.2.1997

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI'NA

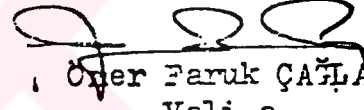
İLGİ: a) Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın
27-2-1997 gün ve 36/00.01/73-05/109/97 sayılı yazısı.

b) Valilik Makamı'nın 6-02-1997 Gün ve 510-62 sayılı Onayı.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Sema ÇAM'ın "6-18 Yaş Zihinsel Özürlü Çocukların Okulda-ki Problem Davranışlarının Kaynaklarını Belirleyen Ölçek Geliştirme Ön Çalışması" konulu yüksek lisans tez çalışması için Zihinsel engelli çocuklara eğitim veren İlçeniz Özel Eğitim Okullarında Uygulama yapması hakkındaki ilgi onay ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

EK: Onay(1 Adet)


Ömer Faruk ÇAĞLAYAN
Vali a.
Milli Eğitim Müdür Yard.

Gereği

Dağıtım

Altındağ Kaymak.
Yenimahalle Kaymak.
Keçiören Kaymak.

Bilgi

Adana Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na

Çukurova Üniversitesi

Gelen No: 268

Tarih: 19-2-97

Hangi bölüm gün ve sayılı yazısına karşılık olduğunun bildirilmesini rica ederim.

Eğitim Bilimleri

Sema Çam

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Özel Eğitim

SAYI : F.08.4.MEM.4.06.00.32/510-62

KONU : Uygulama.

Ankara

6/02/1997

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 27-2-1997 gün ve 36/00.01/73-05/109/97 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Sema ÇAM'ın "6-18 Yaş Zihinsel Özürlü Çocukların Okuldaki Problem Davranışlarının Kaynaklarını Belirleyen Ölçek Geliştirme Ön Çalışması" konulu yüksek lisans tez çalışması için Zihinsel engelli çocuklara eğitim veren ilimiz Özel Eğitim Okullarında uygulama yapması gerektiği hakkındaki ilgi yazı incelendi.

Adı geçen öğrencinin, Zihinsel engelli çocuklara eğitim veren ilimiz Özel Eğitim Okullarında yukarıda belirtilen konu ile ilgili olarak tez çalışması için uygulama yapması; tüm sorumluluğun Okul Müdürlerine ait olmak üzere ve Okul Müdürlerinin belirleyeceği gün ve saatlerde dersleri aksatmamak kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.

M. Atıf AKSOY
Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR,

02-02-1997

I. Fuat JÜR

Vali a.

Vali Yardımcısı

Eğitim Bakanları
Sema ÇAM

T.C
HATAY VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI: B.08.4.MEM.4.31.00.07.311/175
KONU: Uygulama

6 ŞUBAT 1997


3696

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İLGİ: 27.1.1997 tarih ve 109 sayılı yazınız.

Fakülteniz öğrencisi Sema ÇAM'ın yapmak istediği uygulama ile ilgili alınan il onayı örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini arz ederim.


Türkmən ÇAĞRI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1

Çukurova Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Gelen No: 231

Tarihi 12-2-97

SAYI; B.08.4.MEM.4.31.00.09.002/155-3198

KONU:Uygulama.

3 SUCAT 1997

VALİLİK MAKAMINA

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yüksek Lisans Programı Sema ÇAM " 0-18 Yaş Zihinsel Engellilerde Okulda Problem Davranışlarının Kaynaklarını Belirleyen Ölçek Geliştirme Çalışması" konulu yüksek lisans tez çalışmasını zihinsel Engellilerin devam ettiği Okullarda uygulamayı yapması Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 27.1.1997 gün ve 109 sayılı yazısıyla bildirilmiştir.

Öğrenci Sema ÇAM'ın Zihinsel Engellilerin devam ettiği okullarda uygulama yapması bildirilmiştir. Bu durum uygun görülmüştür.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü bilgileri olurlarını rica ederim.

İNANCI BOYER
Müdür

OLUR
31.01.1997

M. İZZET İZZET
Vali a.
Vali Yardımcısı.

Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Gelen No. :
Tarihi

ÖZGEÇMİŞ

1966 yılında Edirne'nin Uzunköprü ilçesinde doğdum. İl ve orta öğretimi aynı şehirde tamamladıktan sonra Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu'nda iki yıl öğrenim gördüm. Daha sonra Trakya Üniversitesi Eğitim Yüksekokulunu ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünü bitirdim.

İlk görevim Özel Darüşşafaka Lisesinde rehber öğretmenlikdir. Daha sonra Ankara'da bulunan Öğretilebilir Çocukları Koruma Derneği Eğitim Merkezi'nde yöneticilik yaptım. 1994 yılından bu yana Adana'da sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım.