



**BİR ORTAOKULDAKİ ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİNE VE PROBLEM
DAVRANIŞLARININ AZALTILMASINA
YÖNELİK OKUL ÇAPLI OLUMLU
DAVRANIŞSAL DESTEK: EYLEM
ARAŞTIRMASI
Doktora Tezi
Uğur YASSIBAŞ
Eskişehir 2021**

**BİR ORTAOKULDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ
AZALTILMASINA YÖNELİK OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞSAL
DESTEK: EYLEM ARAŞTIRMASI**

Uğur YASSIBAŞ

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2021**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1808E282 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

**Anneanneme ve
dedeme...**



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

BİR ORTAOKULDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ AZALTILMASINA YÖNELİK OKUL ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞSAL DESTEK: EYLEM ARAŞTIRMASI

Uğur YASSIBAŞ

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

Araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulanan bir ortaokulda okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasıyla özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek, sosyal kabullerini arttırmak ve var olan problem davranışlarını azaltmak yoluyla akran ilişkilerini geliştirmektir. Araştırmanın katılımcıları; öğrenciler, öğretmenler, okul personeli, okul yöneticileri, aileler ve araştırmacıdır. Araştırma bir eylem araştırmasıdır. Durum saptama sürecinde; okulda karşılaşılan problemleri tanımlayan veriler aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Uygulama aşamasında; durum saptama sürecinde belirlenen problemlere yönelik çeşitli iş birlikleriyle hazırlanan eylem planı uygulanmıştır. Gerçekleştirilen birinci düzey müdahalelerden bazıları; okul çaplı kuralların belirlenmesi, kuralların görselleştirilmesi ve pekiştirme sistemlerinin kurulmasıdır. İkinci düzey müdahale kapsamındaysa günlük hedef geribildirim (check-in check-out) uygulanmıştır. Çalışmanın son aşaması olan uygulama sonrası süreçte, uygulama aşamasında gerçekleştirilen müdahalelerin katılımcılar üzerindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda erişilen bulgular; okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasıyla kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde artış, problem davranış düzeylerinde azalış olduğunu ve arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma, Okul çaplı olumlu davranışsal destek, Günlük hedef geribildirim, Sosyal beceri, Akran zorbalığı.

ABSTRACT

SCHOOLWIDE POSITIVE BEHAVIORAL SUPPORT FOR IMPROVING THE SOCIAL SKILLS AND REDUCING THE PROBLEM BEHAVIOR OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN A SECONDARY SCHOOL: ACTION RESEARCH

Uğur YASSIBAŞ

Department of Special Education, Education of the Students with Intellectual
Disabilities

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Advisor: Doç. Dr. Aysun ÇOLAK

The aim of this research is to increase the social skills, develop peer relations and social acceptance by reducing problem behaviors of students with special needs through schoolwide positive behavioral support and primary and secondary positive behavioral support interventions in a secondary school. The participants of the research are students, teachers, school staff, administrators, families and the researcher. The research is an action research. In the situation determination process, it was aimed to determine the social skills, problem behaviours of students with special needs through data describing the problem situations encountered at school. In the application stage, the action plan prepared with various collaborations for the problems determined in the situation determination process was applied. Some of the primary interventions realized include determining the school-wide problems, visualizing the rules and establishing reinforcement systems. Within the secondary intervention, Check-in Check-out was applied. In the post-application process, data were collected to determine the changes on the participants of the interventions carried out during the application stage. The findings of the research showed an increase in the social skill levels of the students with special needs and at risk who received education in a mainstreaming environment with application of schoolwide positive behavioral support, a decrease in their problem behavior levels and that their peer relationships improved positively.

Keywords: Mainstreaming, Schoolwide positive behavioral support, Check-in Check-out, Social skill, Bullying.

TEŞEKKÜR

“Her sanat, her arzu, dahası her eylem ve arayışın iyiye doğru bir yöneliş olduğu düşünülür. O yüzden de olguların yöneldiği hedefe bakarak iyi olanı doğru şekilde belirlemek mümkündür”

Nikomakhos’a Etik, Aristoteles

Her zaman yapabileceğime ilişkin beni yüreklendiren, kendisinden sadece özel eğitim ve araştırma süreçleri hakkında değil hayata ve mesleğe dair de çok şey öğrendiğim, her daim güler yüzüyle beni yanıtlayan ve motive eden, öğrencisi olduğum için çok mutlu olduğum ve kendimi şanslı hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Aysun ÇOLAK’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma önerimi sunduğum günden beri yanımda olan tez izleme komitesi üyeleri değerli hocalarıma çok teşekkür ediyorum. Kıymetli hocam Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON’a tez izleme komitemde yer aldığı ve tüm yoğunluğuna rağmen bana her ihtiyaç duyduğumda zaman ayırdığı, moral verdiği ve sunduğu öneriler ve görüşlerle hem akademik kariyerime hem de çalışmama sağladığı katkılar için çok teşekkür ediyorum. Değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Yıldız KURTYILMAZ’a bana ayırdığı zaman sağladığı destek ve sunduğu kıymetli görüşler için çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uzun ve yorucu süreçlerinde yanımda olan, kıymetli görüş ve önerileriyle sürece çok önemli katkılar sunan geçerlik komitesi üyeleri değerli hocalarıma çok teşekkür ederim. Bölüm başkanım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÜMÜŞKAYA’ya hem geçerlik komitesinde yer aldığı hem de bana sağladığı destek ve anlayış için ne kadar teşekkür etsem azdır. Geçerlik komitesinde yer alan değerli hocam, Dr. Öğretim Üyesi Canan SOLA ÖZGÜÇ’e sunduğu kıymetli görüş ve önerilerle yanımda olduğu ve her daim sağladığı destek için çok teşekkür ediyorum. Tüm yoğunluğuna rağmen geçerlik komitemde yer alan, her zaman güler yüzü ve cesaretlendiren yaklaşımıyla sunduğu destek, moral ve motivasyon için kıymetli hocam Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN’a çok teşekkür ediyorum.

Tez savunma jürimde yer alan, değerli görüşleriyle çalışmama çok büyük katkılar sunan kıymetli hocalarıma çok teşekkür ediyorum. Lisans eğitimimden bu yana kendisinden çok şey öğrendiğim, öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim, tez savunma jürimde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN’a her şey için ve sunduğu kıymetli görüşler için çok teşekkür ediyorum. Tez savunma jürimde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Dilek ERBAŞ’a çalışmama sunduğu kıymetli katkılar için çok teşekkür ediyorum.

... İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, izin süreçlerinde sundukları destek için çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamın tüm aşamalarında büyük bir öz veriyle tüm çalışmalara katılan, hafta içi hafta sonu demeden iş birliği içinde çalışabildiğim ... Ortaokulunun tüm yöneticilerine ve öğretmenlerine ne kadar teşekkür etsem azdır. Olumlu davranışsal destek ekibine katılan kıymetli öğretmen arkadaşlarıma, okul çıkışlarında toplantılar için ayırdıkları zaman ve “yapılan şeyler bizim de hayatımızı kolaylaştırıyor” diyerek tüm müdahaleleri benimseyen ve içtenlikle öneriler sunan tutumları için ayrıca teşekkür ediyorum. ... Ortaokulu öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin yardımsever ve anlayışlı tutumları araştırma sürecinde bana çok büyük destek sağladı ve çalışmayı mümkün kıldı. Tüm Ortaokulu öğretmenlerine, yöneticilerine ve çalışanlarına sonsuz teşekkürler.

Bir yıllık uygulama sürecinin sonunda her birini öğrencim olarak gördüğüm, her biri için en iyisini dilediğim ... Ortaokulu’nun tüm öğrencilerine çok teşekkür ediyorum. Tüm iyilikler onlarla olsun.

Çalışmanın her aşamasında özveriyle sundukları büyük destekleri için değerli dostlarım Ukde YAĞLIOĞLU, Nilay SOYAT ve Şaan ATMACA’ya çok teşekkür ediyorum.

Veri toplama süreçlerinde okuma yazma bilmeyen öğrencilere sunulacak destek için her zaman yanımda olan ve bana çok zaman ayıran değerli öğrencilerim; Mehmet EMİN TEKE, Ömer FATİH YILDIZ, Hasan DİKMEN, Esra AKHAN, Servet POLAT, Afranur FENER, Makbule Necva DEMİR, Kader KÜLCÜ ve Ezgi ATEŞ’e çok teşekkür ediyorum.

Çok sevdiğim, aileden saydığım değerli dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Candan Hasret ŞAHİN, Hasan Hüseyin ŞAHİN, Arş. Gör. Serap DOĞAN ve Özge TOPAL’a her zaman yanımda oldukları için, ne zaman ihtiyacım olsa yanımda olacaklarını bilmenin verdiği güven için ve sağladıkları destek ve motivasyon için çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Çok sevdiğim her zaman yanımda olan, kuzenlerim Özgenur UYGUN’a ve Ahmet UYGUN’a çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Tez uygulamalarından yorgun eve dönüşlerimde enerjimi tazeleyen gerçek anlamıyla “can dostu” olan, çok erken ve ani kaybettiğimiz ALBUS’a, yerine sevdiğimiz Kara’ya da sundukları saf ve sonsuz sevgi için çok teşekkür ediyorum.

Canım annem ve babama ne kadar teşekkür etsem azdır. Tüm kalbimle bugüne kadar yaptıkları her şey için onlara minnettarım. Bana sundukları imkanlar, destek ve sevgi için sonsuz teşekkürler. Bana her zaman ellerinden gelenin en iyisini sağlayan, hep yanımda olan ve varsa başarılarımın gerçek sahipleri olarak gördüğüm ANNEME ve BABAMA sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

Eğitim hayatımın her aşamasında heyecanımı paylaşan, lisans mezuniyetimde duyduğu gururla beni hedeflerim için motive eden, eğitimin önemini hepimize her daim anlatan, kıymetli dedemi yüksek lisansa kabul aldıktan çok kısa bir süre sonra kaybettim. Nasihatleri, sevgisi ve desteğiyle hep yanımda hissettiğim dedem aramızda olsun, mezuniyetimi görebilsin çok isterdim. Yattığı yer incitmesin. Doktora eğitimim için Eskişehir'e yerleştikten çok kısa bir süre sonra kaybettiğim anneannem de aramızda olsun, mezun olduğumu görebilsin çok isterdim. Sevgisi, öğrettikleri, sağladığı destekler ve güler yüzüyle hala yanımda hissettiğim canım anneannem ışıklar içinde uyusun. Tezimi ANNEANNEME ve DEDEME ithaf ediyorum.

Uğur YASSIBAŞ
Eskişehir 2021

09/06/2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Uğur Yassıbaş

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar/ÇİZELGELER DİZİNİ	xxii
GÖRSELLER DİZİNİ	xxvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxxı
1. GİRİŞ	1
1.1. Türk Eğitim Sistemi'nde Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar	2
1.1.1. Özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri düzeyleri	8
1.1.1.1. Akran zorbalığı ve özel gereksinimli bireyler	10
1.1.2. Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ve öğretmen müdahaleleri	14
1.1.3. Sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin kaynaştırma uygulaması açısından önemi.....	16
1.2. Olumlu Davranışsal Destek (ODD) ve Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD).....	21
1.2.1. Olumlu davranışsal destek uygulamasının teorik ve kavramsal özellikleri.....	22
1.2.1.1. Kavramsal ve teorik açıdan UDA'ya bağlı olma.....	22
1.2.1.2. Önleyicilik odaklı olma	22
1.2.1.3. İş birliğine dayalı ekip çalışması	23

	<u>Sayfa</u>
1.2.1.4.Eğitim odaklı olma	23
1.2.1.5.Kanıt veya araştırma temelli ve çevresel-kültürel uyumu olan çoklu müdahale kullanımı	23
1.2.1.6.Sistemli olma ve yaşam tarzı değişikliği sağlama	24
1.2.1.7.Veri temelli olma	24
1.2.2. Birinci düzey müdahale	25
1.2.3. İkinci düzey müdahale	31
1.2.3.1.Günlük hedef geribildirim (Check-in Check-out).....	32
1.3.Gereksinim.....	33
1.4.Amaç.....	38
1.4.1. Durum saptama sürecinde.....	38
1.4.2. Uygulama sürecinde.....	38
1.4.3. Uygulama sonrasında.....	38
1.5.Önem.....	39
1.6.Sınırlılıklar	41
1.7. Tanımlar.....	41
2. Yöntem.....	44
2.1.Araştırma Modeli.....	44
2.1.1. Araştırma modelinin paradigması ve araştırmacının bakış açısı.....	44
2.1.2. Yöntemin tarihsel gelişimi ve özellikleri.....	45
2.2.Ortam.....	49
2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul.....	52
2.2.2. Odak sınıflar.....	54
2.3.Katılımcılar.....	54
2.3.1. Öğrenciler.....	54
2.3.1.1.Özel gereksinimli öğrenciler.....	57
2.3.1.2.Risk altındaki öğrenciler.....	62
2.3.1.3.Yoğun problem davranış sergileyen tipik gelişen öğrenciler.....	67
2.3.1.4.Odak sınıflarda öğrenim gören diğer tipik gelişen öğrenciler.....	71

	<u>Sayfa</u>
2.3.1.4.1. 6-A Sınıfı.....	71
2.3.1.4.2. 6-B Sınıfı.....	72
2.3.1.4.3. 7-B Sınıfı.....	72
2.3.2. Okul yöneticileri.....	72
2.3.3. Okul psikolojik danışmanı.....	74
2.3.4. Branş öğretmenleri.....	74
2.3.5. Okul görevlileri.....	76
2.3.6. Aileler	76
2.3.7. Araştırmacı	77
2.3.8. Danışman	79
2.3.9. Olumlu davranışsal destek (ODD) ekibi.....	79
2.3.10. Geçerlik komitesi.....	79
2.3.11. Tez izleme komitesi (TİK)	82
2.4. Veri Toplama Araçları.....	82
2.4.1. Saha notları.....	85
2.4.1.1. Yapılandırılmamış gözlemler.....	86
2.4.1.2. Yapılandırılmamış görüşmeler	87
2.4.2. Olumlu davranışsal destek ekibi toplantıları.....	87
2.4.3. Olumlu davranışsal destek ekibi çalışma kağıtları.....	88
2.4.4. Araştırmacı günlüğü.....	88
2.4.5. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler.....	88
2.4.6. Görüntü kayıtları	89
2.4.7. Resmi belgeler.....	91
2.4.8. Kimdir bu? formu.....	91
2.4.9. Sosyometri formu.....	91
2.4.10. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi ölçeği (7-12 yaş).....	92
2.4.11. Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu.....	92
2.4.12. Günlük hedef geribildirim (GHG) formları.....	92
2.4.13. Sosyal geçerlik öğrenci formu.....	93
2.4.14. Tez izleme komitesi ve geçerlik toplantı tutanakları.....	93
2.5. Veri Toplama Süreci.....	94

	<u>Sayfa</u>
2.5.1. Durum saptama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci.....	94
2.5.2. Uygulama sürecinde veri toplama süreci.....	96
2.5.3. Uygulama sonrasında veri toplama süreci.....	98
2.6. Veri Analiz Süreci.....	98
2.6.1. Veri toplama sürecinde veri analizi.....	100
2.6.1.1. Temas özet kağıdı (Contact summary sheet)	100
2.6.1.2. Kısa notlar alma (Memoing)	101
2.6.1.3. Veri özet çizelgesi.....	102
2.6.2. Veri toplama süreci sonrasında veri analizi.....	103
2.6.2.1. Nitel veri analizi.....	103
2.6.2.1.1. Kodlama.....	103
2.6.2.1.2. Örüntü kodlaması (Pattern coding).....	104
2.6.2.1.3. Görüntü kaydı analizi.....	105
Temsili görüntü kayıtlarının belirlenmesi.....	105
Görüntü kayıtlarının sayısallaştırılması.....	106
Görüntü kayıtlarının dökümünün yapılması.....	107
Görüntü kayıtlarının tümevarım analizine dahil edilmesi.....	107
2.6.2.2. Nicel veri analizi.....	107
2.6.3. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği	108
2.7. Araştırma Etiği.....	111
3. Bulgular.....	113
3.1. Durum Saptama Sürecine İlişkin Bulgular.....	113
3.1.1. Kantin, koridor, yemekhane ve okul bahçesinde okul iklimini olumsuz etkileyen sorunlar.....	113
3.1.1.1. Koridorda karşılaşılan problem davranışlar.....	114
3.1.1.2. Kantinde karşılaşılan problem davranışlar.....	115
3.1.1.3. Yemekhane de karşılaşılan problem davranışlar.....	116
3.1.1.4. Bahçede karşılaşılan problem davranışlar.....	116

3.1.2. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar.....	117
3.1.2.1.Oturma düzeninin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler.....	117
3.1.2.2.Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları.....	120
3.1.2.2.1. Öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kullandığı stratejiler.....	120
Sürekli yazı yazdırma.....	121
Sessiz olmalarını bekleme.....	121
Sesini yükseltme.....	121
Derse katılma sözü alıp istedikleri yere oturmalarına izin verme.....	121
“Bir, iki, üç oldun” diyerek uyarma.....	122
Eksi verme.....	122
Kuralları hatırlatma.....	122
3.1.2.2.2. Öğretmenlerin problem davranışlara tepkileri.....	123
Olumsuz ifadeler kullanma.....	123
Teneffüse çıkmama cezası verme.....	124
Yazı yazdırma.....	124
Yer değiştirme.....	125
Aile ile görüşmek isteme.....	125
Uyarma.....	126
Ayakta bekletme.....	126
3.1.2.2.3. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz görüşleri.....	126
Ayrıştırılmış ortamda eğitim almaları gerektiği görüşü.....	127

	<u>Sayfa</u>
Akademik olarak gelişim göstermedikleri görüşü....	127
3.1.2.3.Velilere ilişkin sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar.....	128
3.1.2.4.Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları.....	130
3.1.2.4.1. Özel gereksinimli öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar.....	131
3.1.2.4.2. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler.....	134
Tipik gelişen akranlara olumsuz etkileri.....	134
Öğretmene olumsuz etkileri.....	134
Sınıf yönetimine olumsuz etkileri.....	135
Olumlu etkileri var.....	135
3.1.2.5.Tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları.....	136
3.1.2.5.1. Tipik gelişen öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar.....	136
Öğrencinin öğretmene kaba davranması.....	142
Öğretmen masasının üstüne çıkma.....	142
Konuşma.....	142
Silahla arkadaşını vuruyormuş gibi yapma.....	143
Yapıştırıcı ile oynama.....	143
Lolipop emme.....	143
Kağıttan sigara yapıp içme.....	143
Öğretmen uyarılarını dikkate almama.....	144
Kağıt silah ile oynama.....	144
Öğretmene şikayet etme.....	144
3.1.2.5.2. Tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin görüşler.....	144
Lakap takma.....	145

	<u>Sayfa</u>
Tehditle bir şeyler aldırma.....	145
Küfür etme.....	145
Fiziksel şiddet.....	146
Ara bozmaya çalışma.....	146
Alay etme.....	146
Dışlama.....	147
3.1.2.5.3. Akranların zorbalığa tepkileri.....	147
3.1.3. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri..	152
3.1.4. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumu.....	154
3.1.5. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkileri.....	161
3.1.5.1.Özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin yaşantılar.....	162
3.1.5.1.1. Lakap takma.....	162
3.1.5.1.2. Dışlama.....	162
3.1.5.1.3. Fiziksel şiddet uygulama.....	163
3.1.5.1.4. Küfür etme.....	164
3.1.5.1.5. Tehdit etme.....	164
3.1.5.1.6. Öğretmene şikayet etme.....	164
3.1.5.1.7. Alay etme.....	164
3.1.5.1.8. Hem zorba hem kurban olma.....	164
3.2.Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilen Müdahaleler.....	168
3.2.1. Birinci düzey müdahale.....	170
3.2.1.1.Olumlu davranışsal destek ekibinin kurulması ve toplantıların gerçekleştirilmesi.....	170
3.2.1.2.Logo ve slogan belirleme çalışmaları.....	173
3.2.1.3.Okul çaplı kural matrisinin hazırlanması.....	175
3.2.1.3.1. Kuralların görselleştirilmesi ve okula yerleştirilmesi.....	176

	<u>Sayfa</u>
3.2.1.4.Oturma düzeni değişikliği.....	179
3.2.1.5.Öğretmen bilgilendirme çalışması.....	184
3.2.1.6.Öğrencilere sistemin tanıtılması.....	185
3.2.1.6.1. Öğrencilere okul kurallarını hatırlatıcı çalışma.....	188
3.2.1.7.Aile bilgilendirme çalışmaları.....	189
3.2.1.8.Bilye kavanozu (Marble jar) uygulaması.....	190
3.2.1.9.Davranış inceleme formu uygulaması.....	198
3.2.1.10. Sınıf toplantıları.....	199
3.2.1.11. Sticker uygulaması.....	200
3.2.1.12. Yıldız öğrenci uygulaması.....	202
3.2.1.13. Ayın temiz sınıfı uygulaması.....	205
3.2.1.14. Zorbalık karşıtı müdahale çalışması.....	206
3.2.1.14.1. Zorbalık eğitimi.....	207
3.2.1.14.2. Zorbalık karşıtı posterlerin okula yerleştirilmesi.....	208
3.2.1.14.3. Zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesi.....	208
3.2.1.14.4. Türkçe ve resim derslerinde zorbalık karşıtı etkinliklere yer verilmesi.....	210
3.2.2. İkinci düzey müdahale.....	211
3.2.2.1.İkinci düzey müdahale aracı olarak GHG uygulamasının kullanılmasına karar verilmesi.....	211
3.2.2.2.İkinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi.....	213
3.2.2.3.GHG uygulamasının öğrencilere uygun şekilde düzenlenmesi.....	218
3.2.2.4.GHG uygulamasının öğrencilere tanıtılması.....	220
3.2.2.5.GHG uygulamasının başlatılması ve sürdürülmesi	221
3.2.2.5.1. Günlük hedef uygulaması.....	221
3.2.2.5.2. Günlük geribildirim uygulaması.....	223
3.2.2.5.3. Başlama düzeyi verilerinin toplanması.....	224

3.2.2.5.4. GHG formlarında yer alan hedef davranışlara ilişkin hedef puanların belirlenmesi.....	225
3.2.2.5.5. Günlük geribildirim aşamasında sunulan pekiştireçlerin silikleştirilmesi.....	226
3.3.Uygulama Sonrasına İlişkin Bulgular.....	228
3.3.1. Kantin, koridor, yemekhane ve okul bahçesinde okulu karşılaşılan problem davranışlarda yaşanan değişimler.....	228
3.3.1.1.Koridorda karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	228
3.3.1.2.Kantinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	231
3.3.1.3.Yemekhanede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	233
3.3.1.4.Okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	234
3.3.2. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfları olumsuz etkileyen durumlarda yaşanan değişimler	235
3.3.2.1.Ayın temiz sınıfı uygulamasının sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	235
3.3.2.2.Yıldız öğrenci uygulamasının sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	237
3.3.2.3.Oturma düzeni değişikliğinin sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	239
3.3.3. Öğretmenlerin sınıflardaki olumsuz durumlara olan etkilerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşleri	241
3.3.3.1.Öğretmenlerin problem davranışları önleme ve yönetmede kullandığı stratejilerin etkilerine ilişkin görüşler.....	243

3.3.3.1.1. Bilye kavanozu uygulamasının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	243
Sınıf yönetiminin kolaylaşması.....	244
Problem davranışların azalması.....	245
Öğrencilerin yeni sosyal beceriler edinmeleri.....	246
Öğretmenlerin problem davranışlara yaklaşımlarındaki hataları fark etmesi.....	246
3.3.3.1.2. Sınıf toplantılarının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	247
3.3.3.1.3. ODD ekip toplantılarının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	248
3.3.3.1.4. Davranış inceleme formu kullanımının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	250
3.3.3.2.Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.	251
3.3.3.3.Veli katılımındaki problemlerde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.....	253
3.3.4. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişimler.....	255
3.3.4.1.Bilye kavanozu uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	258
3.3.4.2.Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler....	260
3.3.5. Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişimler.....	261
3.3.5.1.Bilye kavanozu uygulamasının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	267
3.3.5.2.Sınıf toplantılarının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	272

3.3.5.3.Oturma düzeni değişikliğinin tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	273
3.3.5.4.Tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler...	275
3.3.6. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde yaşanan değişimler.....	278
3.3.6.1.Uygulamanın 6-A sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	286
3.3.6.1.1. Uygulamanın Aydın’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	287
3.3.6.1.2. Uygulamanın Aykut’ta yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	289
3.3.6.1.3. Uygulamanın Kadir’de yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	291
3.3.6.2.Uygulamanın 6-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	293
3.3.6.2.1. Uygulamanın Mustafa’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	294
3.3.6.2.2. Uygulamanın Özkan’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	296
3.3.6.2.3. Uygulamanın Tunay’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	298
3.3.6.3.Uygulamanın 7-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	299
3.3.6.3.1. Uygulamanın Derya’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	300
3.3.6.3.2. Uygulamanın Erkin’de yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	302

3.3.6.3.3. Uygulamanın Barış'da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	303
3.3.7. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumunda yaşanan değişimler.....	305
3.3.8. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde yaşanan değişimler	311
3.3.8.1.Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	311
3.3.8.2.Zorbalık karşıtı müdahale çalışmasının özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	312
3.3.9. Araştırmacının karşılaştığı zorluklar.....	315
3.3.9.1.Zaman yönetimiyle ilgili sorunlar.....	318
3.3.9.2.Ulaşım ile ilgili zorluklar.....	319
3.3.9.3.Uygulamaların yürütülmesiyle ilgili yaşanan kaygılar.....	319
3.3.10. Sosyal geçerlik.....	320
3.3.10.1. Uygulamaların öğretmenlere mesleki açıdan sağladığı katkılara ilişkin görüşler.....	321
3.3.10.2. Müdahalelerin gelecek yıllarda devam ettirilmesine yönelik öğretmen görüşleri.....	323
3.3.10.3. Öğrencilerden toplanan sosyal geçerlik verileri.....	324
4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	327
4.1.Sonuç.....	327
4.2.Tartışma.....	328
4.2.1. Durum saptama sürecinde okulda karşılaşılan sorunlar..	328
4.2.2. Okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması.....	332
4.2.3. Okul ikliminde yaşanan değişimler.....	334
4.3.Öneriler.....	347
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	347
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	349

	<u>Sayfa</u>
KAYNAKÇA.....	351
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLO/ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. Bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamalarının farkları.....	3
Tablo 1.2. Zorbalık sınıflandırılması ve örnekleri.....	11
Tablo 1.3. Sınıf yönetim yaklaşımları ve özellikleri.....	19
Tablo 1.4. Ulusal ve uluslararası alanyazından OÇODD uygulamalarıyla ilgili seçilmiş araştırmalar.....	28
Tablo 1.5. Ulusal ve uluslararası alanyazından GHG müdahalesiyle ilgili seçilmiş çalışmalar.....	34
Tablo 2.6. Özel gereksinimli öğrenciler.....	58
Tablo 2.7. Risk altındaki öğrenciler.....	64
Tablo 2.8. Yoğun problem davranış sergileyen tipik gelişen öğrenciler.....	69
Tablo 2.9. Okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler.....	72
Tablo 2.10. Branş öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler.....	75
Tablo 2.11. Geçerlik komiteleri katılımcıları ve karar özet verileri.....	80
Tablo 2.12. Tez izleme komite tarihleri ve süreleri.....	82
Tablo 2.13. Durum saptama sürecine ilişkin araştırma soruları ile ilişkilendirilen veri toplama araçları.....	83
Tablo 2.14. Uygulama sonrasına ilişkin araştırma soruları ile ilişkilendirilen veri toplama araçları.....	84
Tablo 2.15. Görüntü kayıtlarına ilişkin bilgiler.....	90
Tablo 2.16. Durum saptama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci.....	94
Tablo 2.17. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci.....	97
Tablo 2.18. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen veri toplama süreci.....	98
Tablo 3.19. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içerisinde sergilediği problem davranışlar.....	132
Tablo 3.20. 6-A sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar.....	138
Tablo 3.21. 6-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar.....	139
Tablo 3.22. 7-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar.....	141

Tablo 3.23. Akran zorbalığı belirleme ölçeğine katılan öğrencilerin demografik özellikleri.....	149
Tablo 3.24. Cinsiyet gruplarına göre zorba ve kurban ölçeklerinin ön test puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları.....	150
Tablo 3.25. Sınıf gruplarına göre zorba ve kurban ölçeklerinin ön test puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları.....	151
Tablo 3.26. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar.....	152
Tablo 3.27. Risk altındaki öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar.....	153
Tablo 3.28. 6-A sınıfı sosyometri sonuçları.....	154
Tablo 3.29. 6-A sınıfı kimdir bu? sonuçları.....	155
Tablo 3.30. 6-B sınıfı sosyometri sonuçları.....	156
Tablo 3.31. 6-B sınıfı kimdir bu? sonuçları.....	157
Tablo 3.32. 7-B sınıfı sosyometri sonuçları.....	159
Tablo 3.33. 7-B sınıfı kimdir bu? sonuçları.....	159
Tablo 3.34. Gelişimsel özelliklere göre zorba ve kurban ölçeklerinin ön test puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları.....	166
Tablo 3.35. Gelişimsel özelliklere göre zorba ve kurban ölçeklerinin anlamlı bulunan ön test sonuçlarına ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları...	167
Tablo 3.36. ODD ekip toplantıları hakkında bilgiler.....	173
Tablo 3.37. Okul çaplı olumlu davranışsal destek matrisi.....	177
Tablo 3.38. Oturma düzeninin planlanmasında kullanılan veriye dayalı bilgiler.....	181
Tablo 3.39. Öğretmen eğitiminin bölümleri, bölümler için ayrılan süreler ve bölümlerin amaçları.....	184
Tablo 3.40. Odak sınıfların bilye kavanozu sistemiyle kazandığı ödüllere ilişkin bilgiler.....	198
Tablo 3.41. Yıldız öğrenci belirleme ölçütleri.....	203
Tablo 3.42. Odak sınıfların zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesi nedeniyle kazandığı ödüllere ilişkin bilgiler.....	210

Tablo 3.43. Öğretmenlerin ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesini önerdikleri öğrenciler.....	215
Tablo 3.44. 6-A sınıfı öğrencilerinden ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından dahil edildikleri değerlendirme sonuçları.....	216
Tablo 3.45. 6-B sınıfı öğrencilerinden ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından dahil edildikleri değerlendirme sonuçları.....	216
Tablo 3.46. 7-B sınıfı öğrencilerinden ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından dahil edildikleri değerlendirme sonuçları.....	217
Tablo 3.47. GHG uygulamasına dahil edilen öğrenciler.....	218
Tablo 3.48. GHG uygulamasına dahil edilen öğrenciler ve GHG formlarında yer alan hedef davranışlar.....	220
Tablo 3.49. Uygulama süresince ayın temiz sınıfı seçilen sınıflara ilişkin bilgi	235
Tablo 3.50. Uygulama sürecinde odak sınıflardan yıldız öğrenci seçilen öğrenciler hakkında bilgiler.....	238
Tablo 3.51. Odak sınıflarda kullanılan davranış inceleme formlarına ilişkin özet bilgiler.....	250
Tablo 3.52. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içerisinde sergilediği problem davranışlar.....	256
Tablo 3.53. 6-A sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar.....	262
Tablo 3.54. 6-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar.....	264
Tablo 3.55. 7-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar.....	266
Tablo 3.56. Tipik gelişen öğrenci grubunun kurban ve zorba ön test- son test karşılaştırma sonuçları.....	277
Tablo 3.57. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar.....	279
Tablo 3.58. Risk altındaki öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar.....	280
Tablo 3.59. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi ölçeğine katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler.....	281

Tablo 3.60. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ön test- son test karşılaştırma sonuçları.....	282
Tablo 3.61. Risk altındaki öğrencilerin sosyal beceri ön test- son test karşılaştırma sonuçları.....	283
Tablo 3.62. Genel öğrenci grubunun sosyal beceri değerlendirme ölçeği puanları için ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	285
Tablo 3.63. 6-A sınıfı sosyometri sonuçları.....	305
Tablo 3.64. 6-A sınıfı kimdir bu? sonuçları.....	306
Tablo 3.65. 6-B sınıfı sosyometri sonuçları.....	307
Tablo 3.66. 6-B sınıfı kimdir bu? sonuçları.....	308
Tablo 3.67. 7-B sınıfı sosyometri sonuçları.....	309
Tablo 3.68. 7-B sınıfı kimdir bu? sonuçları.....	310
Tablo 3.69. Özel gereksinimli öğrencilerin kurban ve zorba ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	316
Tablo 3.70. Risk altındaki öğrencilerin kurban ve zorba ön test-son test karşılaştırma sonuçları.....	317
Tablo 3.71. 6-A sınıfı öğrencilerinin uygulamalara ilişkin görüşleri.....	325
Tablo 3.72. 6-B sınıfı öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri.....	325
Tablo 3.73. 7-B sınıfı öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri.....	326

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 1.1. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına dahil olma durumlarının son beş yıldaki değişimi.....	5
Görsel 1.2. Olumlu davranışsal destek sisteminin aşamaları.....	24
Görsel 2.3. Eylem döngüsü.....	47
Görsel 2.4. Bilye kavanozu uygulama döngüsü.....	50
Görsel 2.5. Uygulamanın gerçekleştiği okulun önden görünüşü.....	53
Görsel 2.6. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun yandan görünüşü.....	53
Görsel 2.7. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun ön bahçesinde yer alan spor alanları.....	54
Görsel 2.8. Okul giriş katı ve birinci kat krokileri.....	55
Görsel 2.9. 6-A sınıf krokisi.....	56
Görsel 2.10. 6-B sınıf krokisi.....	56
Görsel 2.11. 7-B sınıf krokisi.....	56
Görsel 2.12. 6-A sınıfı durum saptama sürecindeki oturma düzeni.....	73
Görsel 2.13. 6-B sınıfı durum saptama sürecindeki oturma düzeni.....	73
Görsel 2.14. 7-B sınıfı durum saptama sürecindeki oturma düzeni.....	73
Görsel 2.15. Araştırma sürecinde toplanan veri toplama araçları.....	85
Görsel 2.16. Analiz süreci.....	99
Görsel 2.17. Görüntü kaydı analizi aşamaları.....	105
Görsel 3.18. Okul bölümlerinde okul iklimini olumsuz etkileyen sorunlar.....	114
Görsel 3.19. Koridorda karşılaşılan problem davranışlar.....	114
Görsel 3.20. Kantinde karşılaşılan problem davranışlar.....	115
Görsel 3.21. Yemekhane karşılaşılan problem davranışlar.....	116
Görsel 3.22. Bahçede karşılaşılan problem davranışlar.....	116
Görsel 3.23. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfları olumsuz etkileyen durumlar.....	118
Görsel 3.24. Oturma düzeninin sınıf iklimine etkileri.....	117
Görsel 3.25. Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları.....	120

Görsel 3.26. Öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kullandığı stratejiler.....	120
Görsel 3.27. Öğretmenlerin problem davranışlara tepkileri.....	123
Görsel 3.28. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz görüşleri.....	127
Görsel 3.29. Velilere ilişkin sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar.....	128
Görsel 3.30. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin görüşler.....	131
Görsel 3.31. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler.....	134
Görsel 3.32. Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin görüşler.....	136
Görsel 3.33. Tipik gelişen öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar.....	142
Görsel 3.34. Tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin yaşantılar.....	144
Görsel 3.35. Özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişen öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin yaşantılar.....	161
Görsel 3.36. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen müdahaleler.....	169
Görsel 3.37. 25.12.2018 tarihinde gerçekleştirilen ODD ekip toplantısından bir fotoğraf.....	172
Görsel 3.38. Okul logosu.....	174
Görsel 3.39. Öğretmenlerin çeşitli etkinlikler için hazırladığı materyallerde kullanılan logonun fotoğrafları.....	175
Görsel 3.40. Bilye kavanozu uygulamasında kullanılan materyaller.....	192
Görsel 3.41. Davranış inceleme formu.....	199
Görsel 3.42. Yıldız öğrenci sertifikası.....	204
Görsel 3.43. Yıldız öğrenci seçilen öğrencilerin eğitim fakültesi gezisinde izledikleri kimya deneyinden bir fotoğraf.....	204
Görsel 3.44. Yıldız öğrenci seçilen öğrenciler eğitim fakültesinden ayrılıp okullarına dönerken çekilmiş fotoğraf.....	204
Görsel 3.45. Bir numaralı zorbalık karşıtı poster.....	208

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.46. Zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesi.....	209
Görsel 3.47. İkinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi süreci.....	214
Görsel 3.48. GHG formunda yer verilecek hedef davranışların belirlenme süreci.....	219
Görsel 3.49. GHG uygulamasında öğrencilere sunulan ödüllerden örnekler....	223
Görsel 3.50. Okul bölümlerinde karşılaşılan problem davranışlara ilişkin yaşanan değişimler.....	229
Görsel 3.51. Koridorda karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	230
Görsel 3.52. Kantinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	231
Görsel 3.53. Yemekhanede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	233
Görsel 3.54. Okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler.....	234
Görsel 3.55. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görülen olumsuz durumlarda yaşanan değişimler.....	236
Görsel 3.56. Ayın temiz sınıfı uygulamasının sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	237
Görsel 3.57. Yıldız öğrenci uygulamasının sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	238
Görsel 3.58. Oturma düzeni değişikliğinin sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	239
Görsel 3.59. Öğretmenlerin sınıflarda yarattığı olumsuz durumlarda yaşanan değişimler.....	242
Görsel 3.60. Öğretmenlerin problem davranışları önleme ve yönetmede kullandığı stratejilerin etkilerine ilişkin görüşler.....	243
Görsel 3.61. Bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin görüşler.....	244
Görsel 3.62. Sınıf toplantılarının öğretmenlere etkilerine ilişkin görüşler.....	247
Görsel 3.63. ODD ekip toplantılarının etkilerine ilişkin görüşler.....	249
Görsel 3.64. Davranış inceleme formu kullanımına ilişkin görüşler.....	250

Görsel 3.65. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.....	251
Görsel 3.66. Veli katılımındaki problemlerde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.....	253
Görsel 3.67. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.....	257
Görsel 3.68. Bilye kavanozu uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	258
Görsel 3.69. Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	260
Görsel 3.70. Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında gerçekleşen değişikliklere ilişkin görüşler.....	268
Görsel 3.71. Bilye kavanozu uygulamasının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	267
Görsel 3.72. Sınıf toplantılarının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	273
Görsel 3.73. Oturma düzeni değişikliğinin tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	274
Görsel 3.74. Tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.....	275
Görsel 3.75. Günlük hedef geribildirim uygulamasının öğrenciler üzerinde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	286
Görsel 3.76. Günlük hedef geribildirim uygulamasının 6-A sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	287
Görsel 3.77. Günlük hedef geribildirim uygulamasının 6-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	294
Görsel 3.78. Günlük hedef geribildirim uygulamanın 7-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	300
Görsel 3.79. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.....	311
Görsel 3.80. Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler.....	311

	<u>Sayfa</u>
Görsel 3.81. Özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler.....	313
Görsel 3.82. Araştırmacının karşılaştığı zorluklar.....	315
Görsel 3.83. Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşler.....	321
Görsel 3.84. Uygulamanın öğretmenlere mesleki açıdan sağladığı katkılara ilişkin görüşler.....	321
Görsel 3.85. Uygulamaların gelecek yıllarda devam ettirilmesine ilişkin görüşler.....	323



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
EARGED	: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
ODD	: Olumlu Davranışsal Destek
OÇODD	: Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek
JPBI	: Journal of Positive Behavior Intervention
CBAM	: Concerns-based Adoption Model
GHG	: Günlük Hedef Geribildirim
TİK	: Tez İzleme Komitesi
ÖYP	: Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
AZBÖ	: Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

1. GİRİŞ

Türkiye’de özel eğitim uygulamalarının tarihçesine bakıldığında, ilk özel eğitim uygulamasının, Osmanlı Devleti’nin son yıllarında 1889 yılında İstanbul’da açılan sağırılar okulu ile başladığı görülmektedir (Çiçek, 2020, Eripek, 2012). Osmanlı devletinin son yıllarında başlayan özel eğitim uygulamaları 1950’li yıllarla birlikte ivme kazanmaya başlamış ve günümüze dek ulusal ve uluslararası yasa, yönetmelik, anlaşma ve imzalanan belgelerle gelişimini sürdürmüştür (Batu ve Kırcaali-İftar, 2006; Çitil, 2013). Dünyada ve ülkemizde özel eğitimin ele alınış biçiminde, günümüzde hakim olan en önemli yaklaşım, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama tüm yönleriyle en yüksek düzeyde dahil olmalarının sağlanması ve fırsat eşitliği temelinde eğitim almaları şeklinde özetlenebilir (Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2010; Hornby, 2014; Salend, 2016)

Özel gereksinimli bireylerin fırsat eşitliği temelinde eğitim hakkına sahip olmasına ilişkin uluslararası düzeydeki ilk çalışma 1948 yılında Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi”dir. Özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen akranlarıyla eşit eğitim hakkına sahip olmasına ilişkin köşe taşı kabul edilebilecek uluslararası çalışmalardan bir diğeri de 1994 yılında yayınlanan Salamanca Bildirisi’dir (UNESCO, 1994). 1948 yılından bugüne özel gereksinimli bireylerin eğitim koşullarının geliştirilmesine yönelik; uluslararası sözleşme, belge, yayınlanan bildiri ve konferans türlerinde toplam 21 çalışma gerçekleştirilmiştir (MEB, 2013; Şahsuvaroğlu, 2018). Öncülüğünü “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi” ve “Salamanca Bildirisi”nin yaptığı tüm bu çalışmalar sonucunda özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin ilk olarak kaynaştırma (mainstreaming) kavramı ortaya çıkmış ve zamanla yaşanan gelişmeler sonucunda hem eğitim ortamlarını hem de yaşam alanlarını kuşatan eşitlikçi bir kavram olarak bütünleştirme (inclusion) kavramına ulaşılmıştır (Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2010, s. 29; Halder ve Argyropoulos, 2019, s. 4-6; Salend, 2016, s. 21). Yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda pek çok ülkenin, özel gereksinimli bireylerin eğitime ilişkin yasal altyapılarını ve uygulama olanaklarını bütünleştirme yaklaşımına göre düzenlemeye başladığı görülmektedir (Booth, 2017, s. 3; MEB, 2013, s. 13; Salend, 2016, s. 23). İzleyen başlıklarda ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitimindeki mevcut durum kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları açısından ele alınmıştır.

1.1. Türk Eğitim Sistemi'nde Kaynaştırmadan Bütünleştirmeye Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar

Kaynaştırma; öğretmen ve özel gereksinimli öğrencilere özel eğitim destek hizmetlerinin sağlanması aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin ilk ve orta dereceli genel eğitim ortamlarında tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitim görmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Batu, 2010; Kırcaali-İftar, 1992). Türkiye’de kaynaştırma uygulaması 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” ile yasal olarak benimsenmiştir (Çitil, 2013). Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin hafif, orta, ağır ve çok ağır olarak sınıflandırıldığı düşünüldüğünde; hafif yetersizliği bulunan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitim görmesi ufak düzenlemelerle gerçekleştirilebildiğinden bu öğrenciler kaynaştırma uygulamasına dahil edilmektedir. Ancak yetersizliğinin derecesi orta, ağır ve çok ağır olarak sınıflandırılan özel gereksinimli bireylerin büyük bir kısmı ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almaktadır (Eripek, 2012; MEB, 2020).

Kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için sıklıkla disiplinler arası bir ekibin iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir (Kargın, 2004, s. 4). Kaynaştırma uygulamasının başarısına büyük etkisi olan diğer faktörler ise öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına ve özel gereksinimli öğrenciye karşı olan tutumları, velilerin sürece katılımının sağlanması, nitelikli destek özel eğitim hizmetlerinin öğretmen ve özel gereksinimli öğrenciye sunulması ve tipik gelişen öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarıdır (Allan, 2005; Atbaşı, 2018; Eripek ve Vuran, 2009; Gürgür, 2019; Gül-Karabulut, 2018; Odluyurt ve Batu, 2012; Özen, 2019; Salend, 2016).

Bütünleştirme; bireylerin gereksinimleriyle eğitim ortamlarının ve profesyonellerin sahip olduğu olanakların etkileşimine ve değişimine bağlı olarak daima güncellenerek eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışan bir süreci ifade etmektedir (MEB, 2013; Salend, 2016; Şahsuvaroğlu, 2018). Bütünleştirme yaklaşımının önemli yanlarından biri de ayrıştırmaya dayalı eğitim ortamlarını neredeyse tamamen ortadan kaldırmayı öngörmesidir. Bütünleştirme yaklaşımına göre yetersizlik türü ve şiddetine bağlı olmaksızın mümkün olduğunca özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen akranlarıyla eğitim alabilmesi için okulların, tüm öğrencilerin gereksinimlerini en yüksek düzeyde karşılayabilecek esnekliğe sahip olması gerekmektedir (Salend, 2016, s. 20). Bu esnekliğin sağlanabilmesi toplumsal farkındalık düzeyi, öğretmen yeterlikleri, okulların

fiziki imkanları, okullardaki disiplinler arası çalışma kültürü, yasal dayanaklar ve sivil toplum örgütlerinin faaliyetleri, tipik gelişen akranların bireysel farklılıklara saygı konusunda eğitilmesi gibi pek çok faktörün etkin şekilde bir araya gelmesine bağlıdır (Çolak, 2012; Gümüşkaya, 2018; Hornby, 2014; Sönmez-Kartal, 2019; Tomlinson, 2017). Salend’in (2016, s. 8) kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yaptığı karşılaştırma Tablo 1.1.’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1.1. *Bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamalarının farkları*

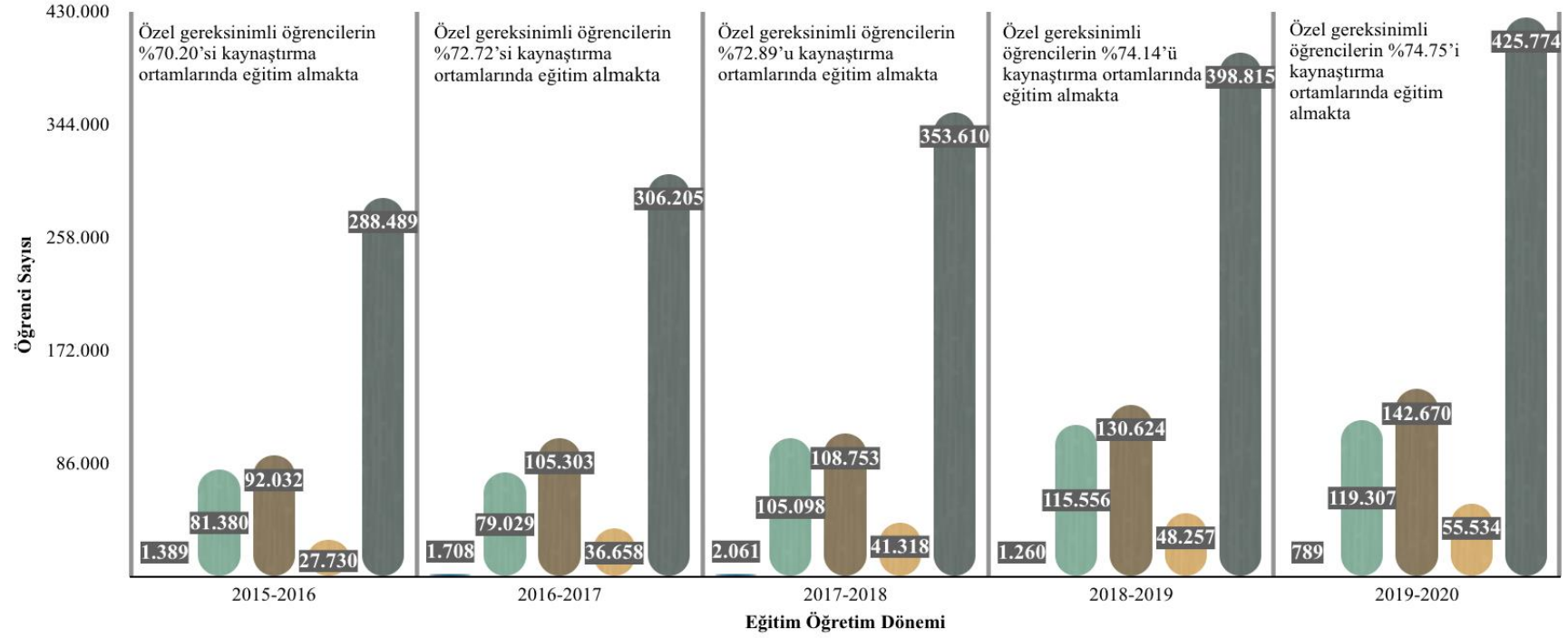
Bütünleştirme	Kaynaştırma
Bütün özel gereksinimli öğrenciler tipik gelişen akranlarıyla eğitim alma hakkına sahiptir.	Uygun olduklarına eğitimciler tarafından karar verilen özel gereksinimli öğrenciler tipik gelişen akranlarıyla eğitim alma hakkına sahiptir.
Bütün özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim müfredatında yer alan tüm içeriğe ve sosyal etkinliklere dahil edilir.	Özel gereksinimli öğrenciler seçilmiş müfredat içeriğine ve sosyal aktivitelere dahil edilir.
Bütün özel gereksinimli öğrenciler tam zamanlı olarak genel eğitim ortamında bulunur.	Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında bulunma süreleri yarı zamanlıdan tam zamanlıya kadar farklı şekillerde düzenlenebilmektedir.
Öğrencinin gereksinim duyduğu tüm destek hizmetleri genel eğitim ortamına entegre edilir. Genel eğitim ve özel eğitim hizmetleri birleşerek tek bir hizmet halini alır.	Öğrencinin gereksinim duyduğu tüm destek hizmetleri genel eğitim ortamında veya genel eğitim ortamı dışında öğrenciye sunulur. Genel eğitim ve özel eğitim hizmetleri ayrı olarak sunulur.
Öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel gelişimleri sağlanarak topluma katılıma hazırlanmaları amaçlanır.	Öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve fiziksel gelişimleri sağlanarak topluma katılıma hazırlanmaları amaçlanır.

Kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarının tanımları ve Salend’in (2016) açıkladığı iki yaklaşım arasındaki farklılıklar üzerinden ülkemizdeki durumu değerlendirmek için izleyen paragraflarda ülkemizdeki özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine ilişkin istatistiksel bilgilere ve ulusal alanyazında özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin sorunları ele alan araştırma bulgularına kısaca yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yayınladığı örgün eğitim istatistikleri, ülkemizdeki örgün eğitime ilişkin pek çok detay içermektedir. Bu istatistikler ülkemizdeki örgün eğitime devam eden toplam özel gereksinimli öğrenci sayılarındaki ve bu öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında eğitim alma oranlarındaki değişimleri de yıllık olarak göstermektedir. Son beş yılda (MEB, 2016; 2017b; 2018; 2019; 2020) ülkemizdeki özel gereksinimli öğrencilerin örgün eğitimde yer almalarına ilişkin istatistikleri gösteren bilgi grafiği Görsel 1.1.’de yer almaktadır.

Görsel 1.1. incelendiğinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılından 2019-2020 eğitim-öğretim yılına kadar örgün özel eğitime devam eden öğrenci sayısının %47.58'lik bir artışla 288.489'dan 425.774'e yükseldiği görülmektedir. Son beş yılda örgün eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamasına devam eden toplam öğrenci sayısı ise %57.16'lık artışla 202.531'den 318.300'e yükselmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin son beş yılda kaynaştırma ortamlarında eğitim alma oranlarındaki artış hızı, örgün eğitime dahil olan özel gereksinimli öğrencilerin artış hızından fazladır. İlkokul, ortaokul ve lise dönemlerindeki özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırmaya dahil olma oranlarındaki artış, ülkemizin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel yerleştirmelerinin ağırlıklı olarak tipik gelişen akranlarıyla bir arada eğitim alabilecekleri şekilde yapılmaya başladığını göstermektedir. Diğer kademelerin aksine okul öncesi dönemdeki genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin 2018-2019 eğitim-öğretim yılından bu yana azaldığı görülmektedir (MEB, 2019; 2020). İstatistiksel veriler ülkemizdeki özel gereksinimli bireylerin yaklaşık ¼'lük kısmının ayrıştırılmış ortamlarda eğitim aldığını göstermektedir. Bu durum büyük ölçüde orta, ağır ve çok ağır düzeyde yetersizlik tanısı alan özel gereksinimli bireylerin ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitime yönlendirilmesinden kaynaklanmaktadır (EARGED, 2010; ERG, 2011; Eripek, 2012). Oysa bütünleştirme yaklaşımı mümkün olabildiğince eğitsel yerleştirmenin tipik gelişen akranlarla birlikte olması ve okulun özel gereksinimli öğrenciye göre desenlenmesi gerektiğini öngörmektedir (Hornby, 2014; MEB, 2013). Türk Eğitim Sistemi içerisinde genel eğitim ortamlarında eğitime dahil edilen özel gereksinimli öğrencilerin oranının artmakta olması bütünleştirme açısından olumlu gibi görünse de bu artışın sürekliliğinin sağlanması ve sadece hafif düzey yetersizliği olan öğrencilerin değil, orta, ağır ve çok ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin de genel eğitim ortamlarında eğitim almalarının önünü açacak düzenlemelere gereksinim vardır. Ayrıca söz konusu eğitimin niteliği de büyük önem taşımaktadır (Salend, 2016; Tomlinson, 2017). Bu konuda ulusal alanyazında yer alan pek çok araştırma bulgusu özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında aldıkları eğitimin bileşenlerine ilişkin ciddi sorunlar tanımlamaktadır (ör. Çetinkol-Sarı, 2019; Irmak, 2019; Kale, Dikici-Sığırtmaç Nur ve Abbak, 2016; Nizamoğlu, 2006; Rakap, 2015; Şekercioglu, 2010; Ünal, 2010; Varlıer ve Vuran, 2006; Yorulmaz, 2015).

Son 10 yılda ulusal alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin belirlenen sorunlar izleyen başlıklar altında sınıflandırılabilir: (a)



- Okul öncesi kurumlarda kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitim gören öğrencilerin sayısı
- İlkokullarda kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitim gören öğrencilerin sayısı
- Ortaokullarda kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitim gören öğrencilerin sayısı
- Liselerde kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitim gören öğrencilerin sayısı
- Örgün eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sayısı

Görsel 1.1. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına dahil olma oranlarının son beş yıldaki değişimi

Öğretmen yeterliklerinin (ör. müfredatı özel gereksinimli öğrenci için uyarlayabilme, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlikleri ve eğitimlerinde kullanılabilecek yöntemlere ilişkin bilgi sahibi olma) kaynaştırma uygulaması açısından beklenen düzeyin altında olması (ör. Batu, vd., 2018; Demirbilek ve Levent, 2020; Deniz ve Çoban, 2019;Erüstün-Bulutoğlu, 2019; Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016; Güven ve Gürsel, 2014; Keser ve Düzkantar, 2019; Sazak-Pınar, Sucuoğlu ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013), (b) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz (ör. özel gereksinimli öğrencinin sınıfından alınmasını isteme) tutumları (ör. Batu vd., 2018; Demirbilek ve Levent, 2020; Deniz ve Çoban, 2019; Ereş ve Canaslan, 2017; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Yassıbaş ve Çolak, 2019), (c) okul yöneticilerinin kaynaştırmaya ilişkin olumsuz tutum ve görüşleri (ör. özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarıyla ilgilenmediğini düşünme) (Erdem ve Güner-Yıldız, 2017), (d) özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldığı sosyal problemler (ör. akran zorbalığı) (ör. Aral, Gürsoy ve Aysu, 2020; Atıcı, 2014; Ayral, vd., 2015; Batu vd., 2018; Esmer, vd., 2017; Girli ve Atasoy, 2012; Görmez ve Çiftçi-Tekinarslan, 2017; Karataş ve Arslan, 2018; Olcay-Gül ve Vuran, 2015; Pemik ve Deniz, 2017; Uzoğlu ve Denizli, 2017), (e) özel gereksinimli öğrencilerin gerekli akademik kazanımları elde edememesi (ör., Çetinkol-Sarı, 2019; Demirbilek ve Levent, 2020; Girli ve Atasoy, 2012) ve (f) okul aile iş birliğinin gerektiği şekilde kurulamamasıdır (ör. Batu vd., 2018; Erüstün-Bulutoğlu, 2019; Şahan, vd., 2021).

Ulusal alanyazında yer alan kaynaştırma uygulamalarının tüm unsurlarına ilişkin yaygın olarak yaşanan bu sorunlara ek olarak genel eğitim ortamlarında eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilere sağlanan destek özel eğitim hizmetleri ülkemizde hala genel eğitim ortamlarından ayırıştırılmış bir şekilde sürdürülmektedir (Melekoğlu, 2019). Kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitime yönlendirilen özel gereksinimli öğrencilerin sadece hafif düzeyde yetersizliği olan öğrenciler olması, öğretmen ve okul yeterliklerinin sınırlılıklar gösteriyor olması, okul öncesi dönemde kaynaştırma oranlarının ciddi bir düşme eğilimi içerisinde olması (MEB, 2018; 2019; 2020) nedeniyle ülkemizdeki uygulamaların bütünleştirme yerine kaynaştırma olarak adlandırılması daha uygun görünmektedir. Ayrıca ülkemizdeki özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamlarındaki eğitimlerine ilişkin 2017 yılında yayınlanmış olan “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (MEB, 2017a)” adlı genelgeye kadar herhangi bir yasal düzenlemede bütünleştirme kavramı yer almamaktadır. Söz konusu yönergede ise kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları farklı

anlamlar taşınmasına rağmen eş anlamlı gibi kullanılmıştır (MEB, 2017a). Bu açıdan bakıldığında yasal düzenlemelere göre de yukarıda belirtildiği gibi ülkemizde kaynaştırmadan bütünleştirmeye doğru geçiş çabalarının görüldüğü ancak sürecin devam etmekte olduğu yorumunda bulunulabilir. Belirtilen nedenler doğrultusunda bu çalışmada bütünleştirme kavramı yerine kaynaştırma kavramı kullanılmıştır.

Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırma bulgularına bakıldığında; özel gereksinimli öğrencilerin okul içerisinde destek özel eğitim hizmetlerine erişimlerinde sorunlar olduğu ve öğretmenlere de özel eğitim danışmanlığı verilmesi konusunda sınırlılıklar yaşandığı görülmektedir (Batu, vd., 2018; Erdem ve Güner-Yıldız, 2017). Özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim duydukları alanlara ilişkin nitelikli eğitim alabilmelerinin ön koşulu olan BEP hazırlama ve uygulama süreçleriyle ilgili de önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin BEP hazırlamak için yeterli bilgiye sahip olmadığı, BEP hazırlayan öğretmenlerinse hazırladıkları programı uygulayamadıkları görülmektedir (Batu, vd., 2018; Demirbilek ve Levent, 2020; Deniz ve Çoban, 2019; Güner-Yıldız, 2015). Özel eğitim süreçlerinin tüm paydaşlar için en yüksek düzeyde etkili ve verimli olmasını sağlamak amacıyla paydaşlar arası kurulması gereken iş birliklerine ilişkin de güçlükler yaşanabildiği anlaşılmaktadır (Batu, vd., 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin kabulünün ve uyumlarının arttırılması konusunda en önemli paydaşlardan olan okul psikolojik danışmanlarının bulunmadığı okullar olması da dikkat çekici bulgular arasında yer almaktadır (Güner-Yıldız, 2015). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarına bakıldığında genel olarak olumsuz tutumlarla karşılaşılmaktadır (Batu, vd., 2018; Demirbilek ve Levent, 2020; Erdem ve Güner-Yıldız, 2017). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri sınıflarında istememeleri (Demirbilek ve Levent, 2020) ya da yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitim almalarının uygun olduğuna ilişkin görüş belirttikleri (Erdem ve Güner-Yıldız, 2017) belirlenmiştir. Belirtilen tüm bu sorunlara ek olarak Güner-Yıldız (2015)'in çalışmasında; katılımcı olan özel gereksinimli öğrencilerin derslerin sadece %58.58'inde ders içeriğiyle ilgilendikleri bulgusu ve Batu, vd., (2018)'in özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dahil oldukları sınıflarda fiziksel zorbalık yaşadıkları ve sosyal beceri düzeylerinin beklenen düzeyde gelişme göstermediği bulguları özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasından elde ettiği akademik ve sosyal kazanımların incelenmesinin ve geliştirilmesinin önemine işaret

etmektedir.

İzleyen başlıklarda özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitimleri sırasında sıklıkla karşılaşılan problemlerden olan ve kaynaştırmanın başarısını olumsuz etkileyen; özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri düzeyleri, kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ve öğretmenlerin problem davranışlara müdahaleleri konularına yer verilmiştir.

1.1.1. Özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri düzeyleri

Alanyazın incelendiğinde sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının sık sık hatalı bir şekilde birbirinin yerine kullanılabildiği görülmektedir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları birbirlerinden farklı ancak ilişkili kavramlardır (Çolak, 2007; Ergenekon, 2013). Sosyal yeterlik uyumsal davranışlar, sosyal beceriler ve akran kabulünü içeren şemsiye bir kavram olarak tanımlanabilir (Crosland ve Dunlap, 2012; Ergenekon, 2013; Gresham, 1986; Topping, Bremner ve Holmes, 2000). Uyumsal davranışlar bireyin günlük yaşamında işlevde bulunabilmesi için öğrendiği sosyal, kavramsal ve pratik becerilerin bütünü olarak tanımlanırken (Farmer, 2000; Luckasson, vd., 2002) sosyal beceriler bireyin topluma uyumunu kolaylaştıran davranışlar bütünü (Çolak, 2007, s. 205; Sharp ve Smith, 1994, s. 342) olarak açıklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sosyal becerilerin; (a) öğrenilmiş davranışlardan oluşması, (b) duruma özgü olması ve ortamlara göre farklılaşması, (c) bireyin içinde yaşadığı toplumun normlarına göre davranışlarının sonucunda olumlu tepkiler almasına yardımcı olması, (d) bir amaca yönelik olması, (e) gözlenebilen becerilerin yanında gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin de bulunması olmak üzere beş temel özelliği olduğu görülmektedir (Çolak, 2013, s. 268; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001, s. 39). Sosyal yeterlik kavramının üçüncü bileşeni olan akran kabulü ise sosyal yeterliğin hem bileşenlerinden hem de sonuçlarındandır (Ergenekon, 2013, s.18). Akran kabulü ve akran reddi, çocuğun akranları tarafından ne kadar sevilip sevilmediğinin derecesine göre belirlenen profildir (Gehlbach, 2004; Johnson, 1975; Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1997). Bir çocuğun akran kabulünü belirleyen en önemli iki faktör çocuğun sahip olduğu sosyal ve bilişsel becerilerdir. Akran kabulü yüksek olan çocukların davranışsal açıdan uyumlu, çok arkadaşları olan, sevilen çocuklar olduğu bilinmektedir. Akran reddi yaşayan çocuklarsa durum tam tersi olmaktadır. Ayrıca akran reddi yaşayan çocuklar okul

etkinliklerine katılımda genellikle isteksiz olmakta ve okulu sevmemektedirler (Farmer, 2000; Gehlbach, 2004; Gülay, 2010).

Sosyal yeterlik kavramını bileşenleri açısından ele alan bütüncül bir tanım izleyen şekilde yapılabilir: Sosyal yeterlik, bireyin çevresindeki bireylerle nitelikli etkileşimler kurabilmesi ve yaşadığı çevrede karşılaştığı durumlara uygun tepkiler vererek yaşamına devam edebilmesi için gereken bilgi ve uyumsal davranışlara sahip olması ve bu bilgi ve davranışları uygun durum, yer ve zamanlarda doğru biçimde kullanarak akran kabulü elde etmesidir (Çolak, 2007, s. 17; Ergenekon, 2013, s. 21). Sosyal yeterlik, bireyin akranları ve öğretmenleri tarafından kabulü, okul sonrasında iş yaşamında başarı elde edebilmesi ve yaşamını bağımsız şekilde sürdürebilmesiyle ilişkili bir kavramdır (Junge, vd., 2020).

Sosyal becerilerin bireyin yaşına uygun düzeyde edinilmemiş veya edinilen sosyal becerilerin uygun durum, yer ve zamanda kullanılamıyor olması sosyal yetersizlik olarak tanımlanabilecek bir duruma yol açabilmektedir (Çolak, 2007, s.16). Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin sosyal yeterlik düzeylerinin tipik gelişen akranlarına göre sınırlılık gösterdiğine ilişkin ulusal ve uluslararası pek çok yayınlara karşılaşılmaktadır (ör. Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012; Çayır, 2009; Çolak, 2012; Girli, 2013; Göl, 2014; Görmez, 2016; Güler, 2009; McCoy, Banks ve Shevlin, 2012; Most, Ingber ve Heled-Ariam, 2012; Pijl, Frostad ve Mjaavatn, 2013; Sülün, 2012). Sosyal yetersizlik, bireylerin suça eğilim, saldırganlık, zayıf benlik algısı, ortama ya da çevresindeki bireylere uyum sağlayamama, izolasyon, etiketlenme (stigma), zorbalık döngüsüne dahil olma ve çeşitli psikolojik problemler gibi farklı sorunlara neden olabilmektedir (Han ve Kemple, 2006). Sosyal yetersizliğin bahsedilen olumsuz sonuçlarının, kaynaştırma ortamlarında eğitim almakta olan özel gereksinimli öğrencilerde ortaya çıktığı düşünüldüğünde kaynaştırma uygulamasının başarısını sınırlandıran, hatta bazen ortadan kaldıran etkiler yaptığı öne sürülebilir (Han ve Kemple, 2006; Heward, 2013; Olcay-Gül ve Vuran, 2015). Özel gereksinimli veya tipik gelişen fark etmeksizin yeterli sosyal becerileri edinememiş bireylere bu eksik becerilerinin neden olduğu durumlarla baş edebilecekleri yöntemler öğretilmediğinde uzun dönemde davranış sorunlarının ortaya çıktığı ve sosyal yetersizliklerinin arttığı bilinmektedir (Çiftçi, 2001, s. 23; Çolak, 2013, s. 34-35; Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001, s. 56). Ancak özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız öğrenme açısından tipik gelişen akranlarına kıyasla çok daha düşük bir performansları olduğu düşünüldüğünde özel gereksinimli bireylerin sosyal yeterlik düzeylerine ilişkin müdahalelerin planlanması ve uygulanması

kaynaştırma uygulamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Kaynaştırmanın temel amaçları olan toplumla uyumu sağlama ve en yüksek düzeyde eğitsel kazanım edindirme amaçları, özel gereksinimli bireylerin sosyal yetersizlikleri nedeniyle maruz kaldıkları etiketlenme (stigma), akran reddi ve akran zorbalığı gibi durumlar nedeniyle başarısızlığa uğrayabilmektedir (Han ve Kemple, 2006; Junge, vd., 2020).

Kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli bireylerin sosyal becerileriyle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde genel olarak özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin ve akademik başarılarının tipik gelişen akranlarına göre sınırlılık gösterdiği anlaşılmaktadır (Çolak, 2007; Girli, 2013; Görmez ve Çiftçi-Tekinarslan, 2017; McCoy, Banks ve Shevlin, 2012; Most, Ingber, Heled-Ariam, 2012; Pijl, Frostad ve Mjaavatn, 2013). Ayrıca hem özel gereksinimli öğrencilerin hem de ailelerinin kaynaştırma uygulaması sırasında; tipik gelişen öğrenciler, aileleri ve okul yönetimi tarafından olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalabildikleri, akran gruplarına tipik gelişen akranları gibi kolay kabul edilmedikleri görülmektedir (Ayrıl, vd., 2015; Caca, 2020; Karataş ve Arslan, 2018). Özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerinin ve akademik başarılarının tipik gelişen akranlarına kıyasla yetersiz olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma bulgusunun yanında okul ve sınıf çapında gerçekleştirilen çeşitli uygulamalar aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ve akademik başarıları düzeylerinin arttırılabildiğini gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Çolak, 2007; Yükselen ve Yaban, 2013). Alanyazındaki araştırma bulguları incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin; sosyal beceri ve akademik başarı düzeylerinin birbirleriyle etkileşim içinde olduğu görülmektedir (McCoy, Banks ve Shevlin, 2012). Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleriyle yakından ilişkili olan akran ilişkilerine ilişkin alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin sınırlılık göstermesi nedeniyle de zorbalığa maruz kalma risklerinin arttığı görülmektedir. İzleyen başlıkta özel gereksinimli bireylerin sosyal yetersizliklerinin sonuçlarından biri kabul edilebilecek akran zorbalığı döngüsü içerisinde yer alma durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1.1.1. Akran zorbalığı ve özel gereksinimli bireyler

Akran zorbalığı gücün sistematik olarak kötüye kullanımı şeklinde tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Her zaman sosyal ortamlarda fiziksel özellikleri, sosyal iletişimdeki başarıları veya özel yetenekleri nedeniyle bulunduğu ortamda

hiyerarşik olarak üst düzeyde yer alan güçlü kişiler bulunmaktadır. Bazen sosyal ortamlarda bu gücün kötüye kullanımı söz konusu olabilmektedir. Bu gücün kötüye kullanımı sistematik, tekrarlayıcı ve kasti özellik taşıyorsa akran zorbalığı adını alır (Slee ve Skrzypiec, 2016; Sharp ve Smith 1994; Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009; Ural ve Özteke, 2007). Akran zorbalığı en temelde bir sosyal yeterlik problemi olarak açıklanabilir (Olweus, 2004; 2009; Smith, Pepler ve Rigby, 2004). Zorbalık döngüsünü başlamadan önlemek veya başladıktan sonra kalıcı olarak ortadan kaldırabilmek için kullanılması gereken beceriler sosyal becerilerden oluşmaktadır (Kilian, Fish ve Maniago, 2006; Murray-Harvey, Slee ve Taki, 2009; Olweus, 2004; O'Moore ve Minton, 2004; Orpinas ve Horne, 2009). Örneğin sosyal becerilerden olan çatışma çözme ve problem çözme becerileri grubunda yer alan sosyal beceriler zorbalıkla mücadelede sıklıkla öğretilen ve kullanılması teşvik edilen becerilerdendir (Kilian, Fish ve Maniago, 2006; Pişkin, 2002; Totan, 2007). Çatışma çözme becerileri sınıfında yer alan alay edilmeye, yenilgiyle, dışlanmışlık hissiyle, öfkeyle baş etme ve özür dileme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının ve kullanılmasının teşvik edilmesi zorbalığa müdahaleyi kolaylaştırmaktadır (Pişkin, 2002; Totan, 2007). Sosyal yeterlik düzeyiyle ilgili problem, zorbalık döngüsünde yer alan öğrencilerden zorba, kurban veya zorba/kurban olarak yer alanlardan herhangi birinde ya da tamamında bulunuyor olabilir (Olweus, 2009; O'Moore ve Minton, 2004; Smith, Pepler ve Rigby, 2004). Sınıf atmosferinde öğrencilerden bir veya birkaçının sosyal yeterlik problemleri nedeniyle sergilediği problem davranışlar, sınıf içindeki zorbalık döngüsünün başlamasına ve sıklıkla akrandan bazen de yetişkinden gelen hatalı tepkilerle zorbalığın pekişerek sürmesine neden olabilir (Farmer, vd., 2012). Akran zorbalığı farklı kaynaklarda farklı sınıflama yaklaşımlarıyla açıklansa da sıklıkla doğrudan ve dolaylı zorbalık olarak sınıflandırılmaktadır (Conn, 2004; Sharp ve Smith, 1994; Swearer, Espelage ve Napolitano, 2009; Ural ve Özteke, 2007). Doğrudan ve dolaylı zorbalığın türleri ve örnekleri Tablo 1.2.'de gösterildiği gibidir.

Tablo 1.2. Zorbalık sınıflandırılması ve örnekleri (Alikışifoğlu, 2011)

	Doğrudan Zorbalık	Dolaylı Zorbalık
Sözel	Lakap takmak, dalga geçmek, sinirlendirmek vb.	Dedikodu yapmak
Fiziksel	Vurmak, eşyalarına zarar vermek, çalmak vb.	Arkadaşlarını zarar verici davranışlar sergilemeleri için teşvik etmek
Psikolojik	Korkutmak vb.	Dışlamak vb.

Zorbalık döngüsünde yer alan öğrenciler zorba, kurban, zorba/kurban ve izleyici olarak sınıflandırılmaktadır. Çeşitli kaynaklar dört ana grupta ele alınan zorbalık döngüsünde yer alan rolleri de sınıflandırmaktadır (Berger, 2007; Coloroso, 2003; Olweus, 1993; Twemlow ve Fonagh, 2005). Olweus (1993) kurban rolüne ilişkin yaptığı sınıflamada pasif kurban, kışkırtıcı kurban, kronik kurban, gönüllü kurban ve zorba kurban olmak üzere beş kurban alt kategorisi tanımlamıştır. Zorba rolüne ilişkin Coloroso (2003) yaptığı sınıflamada sosyal zorba, kendinden emin zorba, pasif zorba, tedbirli zorba, hiperaktif zorba, grup zorbalığı ve zorbalığa maruz kalan zorba olmak üzere yedi zorba alt kategorisine yer vermiştir. Twemlow ve Fonagh (2005) izleyici rolüne ilişkin yaptığı sınıflamada yardımcı seyirci, destekleyici seyirci, pasif seyirci, olası savunucu ve kurban savunucusu olmak üzere beş seyirci alt kategorisi tanımlamıştır. Farklı kaynaklarda farklı biçimde sınıflama yaklaşımları görülse de en temelde; döngüde doğrudan veya dolaylı zorbalık davranışlarını sistematik olarak kullanan bireyler zorba, bu davranışlara maruz kalan bireyler kurban ve kurbanları zorbalar tarafından olumsuz davranışlara maruz kalırken gözleyen bireyler ise izleyicidir. Zorba/kurban olarak tanımlanan bireylerse hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbalık yapan bireylerdir (Conn, 2004; Slee ve Skrzypiec, 2016; Ural ve Özteke, 2007).

Zorbalığın nedenlerine ilişkin alanyazında psikanalitik kuram, biyolojik kuram ve sosyal öğrenme kuramı gibi çeşitli kuramlara dayalı olarak açıklamalar yer almaktadır (Olweus, 2009). Bu kuramlar zorbalığı genel bir olgu olarak ele almakta ve zorbalıkla etiketlenme (stigma) arasındaki ilişkiye işaret etmektedirler (Murray-Harvey, Slee ve Taki, 2009; Skrzypiec ve Slee, 2017; Smith, Pepler ve Rigby, 2004). Etiketlenme (stigma) bireylerin sahip oldukları farklı özellikler nedeniyle sosyal onaydan dışlanması şeklinde tanımlanan bir kavramdır (Goffman, 1963). Özel gereksinimli bireylerin sıklıkla etiketlenme deneyimiyle karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir (Gill ve Liamputtong, 2011; Gray, 1993). Yetersizliğin neden olduğu sosyal becerilerde görülen sınırlılık, etiketlenme, akran-yetişkin ön yargıları ve olumsuz tutumları ile özel gereksinimli bireylerin düşük akademik başarıları da göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireylerin zorbalık açısından yüksek risk taşıdıkları görülmektedir (ör. Farmer, vd., 2012; Huggins, 2016; Jeong, vd., 2016; Luciano ve Savage, 2007; Rose, Monda-Amaya, Espelage, 2011; Swearer, vd., 2012; Young, Ne'eeman ve Gelser, 2012).

Özel gereksinimli bireylerin zorbalığa uğrama durumlarına ilişkin alanyazın incelendiğinde tipik gelişen bireylere göre çok daha sık zorbalığa uğradıkları

görülmektedir (Hartley, vd., 2015; Luciano ve Savage, 2007; Olcay-Gül ve Vuran, 2015; Öztürk-Özgönel ve Girli, 2016; Swearer, vd., 2012; Şekercioğlu, 2010; Tuş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2013; Woods ve Wolke, 2004; Zablotsky, vd., 2014). Zorbalığa neden olan faktörlerin geniş bir yelpazede yayılım göstermesi nedeniyle özel gereksinimli bireylerin de dahil olduğu zorbalık olaylarının çözümü için sadece zorbalığa odaklı bir müdahale yerine okulu tüm paydaşlarıyla ele alan ve tüm paydaşları iş birliğiyle hareket etmeye yönelten, öğrencilerin sosyal becerilerini arttıran, önleyici düzenlemeler içeren bir yaklaşımın başarılı olma olasılığı daha yüksektir (Good, McIntosh ve Gietz, 2011; Murray, vd., 2009; Olweus, 2004; Sandmel, vd., 2009). Ayrıca açıklanan özelliklere sahip bir yaklaşımın sadece akran zorbalığına ilişkin değil, kaynaştırma uygulamasına ve okulun tüm paydaşlarına da olumlu etkileri söz konusu olacaktır (Kilian, Fish ve Maniago, 2008; Sandmel, vd., 2009).

Özel gereksinimli bireylerin akran zorbalığına uğrama durumlarıyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, pek çok farklı yetersizlikten etkilenmiş kaynaştırma ortamında eğitim almakta olan öğrencilerin, tipik gelişen akranlarına göre daha sık zorbalığa maruz kaldığı görülmektedir (Farmer, vd., 2012; Hartley, vd., 2015; Rose, Monda-Amaya ve Espelage, 2011; Swearer, vd., 2012). Ulusal alanyazında özel gereksinimli bireylerin zorbalık yapma veya zorbalığa uğrama durumlarına ilişkin sınırlı sayıda araştırma olsa da araştırma bulgularının uluslararası alanyazına benzer olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları Türk eğitim sisteminde de özel gereksinimli öğrencilerin zorbalığa maruz kalma durumlarının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir (Aydar, 2019; Girli ve Atasoy, 2012; Özdemir, 2020; Pemik-Deniz, 2017). Bu araştırmaların genel olarak gösterdiği sonuç; özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin tipik gelişen akranlarına oranla daha düşük düzeyde olması ve etkilendikleri yetersizliklerin çeşitli özellikleri nedeniyle tipik gelişen öğrencilere oranla daha fazla zorbalığa maruz kalma deneyimi yaşadıklarıdır (Farmer, vd., 2012; Hartley, vd., 2015; Rose, vd., 2011; Swearer, vd., 2012). Alanyazın verileri özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamaları kapsamında aldığı eğitimin niteliğinin artırılması için özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldığı zorbalığa müdahalenin de önemli ve gerekli bir süreç olduğuna işaret etmektedir.

İzleyen başlıkta bazen özel gereksinimli bireylerin maruz kaldığı zorbalığın tetikleyicisi bazen de sonucu olan, eğitim ortamlarında sıklıkla sergiledikleri problem

davranışlar ve bu problem davranışlara ilişkin öğretmen müdahaleleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.1.2. Kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ve öğretmen müdahaleleri

Özel gereksinimli öğrencilerin sahip olduğu sosyal becerilerin tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığında genellikle daha düşük düzeyde olduğu bilinmektedir (Çolak, 2012; Ergenekon, 2013; Görmez, 2016; Öztürk-Özgönenel ve Girli, 2016; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Özel gereksinimli öğrenciler bu nedenle sosyal ilişkilerinde sıklıkla sorun/lar yaşamaktadırlar (Collins, Gresham ve Dart, 2016). Özel gereksinimli öğrenciler mevcut sosyal yetersizlikleri bağlamında yaşadıkları sorunları çözmek ve kendilerini ifade etmek için olumlu ve uygun yaklaşımlar sergileyemediklerinde çeşitli problem davranışlara yönelmeleri ve var olan problem davranışlarının çeşitlenerek artması söz konusu olabilmektedir (Adıgüzel, Kizir ve Eratay, 2017). Özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışların, davranış dağarcıklarında kullanabilecekleri yaşa ve ortama uygun becerilerin bulunmaması ya da bu becerilerin uygun yer ve zamanda sergilenememesi olduğu iddia edilebilir (Hornby, 2014). Ayrıca eğitim ortamlarında akranların ve eğitimcilerin, ev ortamında anne-baba ve yakınların özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarına verdiği hatalı tepkiler de özel gereksinimli öğrencilerin var olan problem davranışlarının artmasına ve kalıcı hale gelmesine neden olabilmektedir (Han ve Kemple, 2016; Hornby, 2014; Özkan-Yaşaran, 2009; Sazak-Pınar, 2009). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda sıklıkla öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışları yönetmekte sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir (Marzano, vd., 2005). Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarında sıklıkla sergilediği problem davranışlar (Aune, Burt ve Gennaro, 2010; Blair, vd., 2007; Ceylan ve Yıkılmış, 2017; Morrison, vd., 2001; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2013) arkadaşlarına vurma, ders sırasında yerinden kalkma ve sınıfta gezinme, etkinliklere katılmayı reddetme, konuşma, bağırma, masanın üzerine yatma ve ağlama şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını kontrol altına almak için kullandığı stratejilere bakıldığında kullanılan

yöntemlerin cezaya dayalı uygulamalar (Güneş, 2014; Olcay-Gül ve Vuran, 2015; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2016), sözel uyarı/ikaz etme (Scott, Alter ve Hirn, 2011), disiplin kuruluna sevk etme, rehber öğretmene yönlendirme, ders dışında bire-bir görüşme yapma (Bakioğlu, 2014; Güneş, 2014; Marzano vd., 2005; Shindler, 2016) ve korkutma, tehdit etme, aynı davranışla karşılık verme (Yıldız, 2006) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin problem davranışların kontrolü için başvurduğu yöntemlerin öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini olumsuz etkileyecek özellikler taşıdığı görülmektedir. Davranış yönetimi için kullanılan olumsuz stratejiler sınıf içerisindeki sorunların azaltılmasını amaçlarken sorunları arttırıcı etkiler de yapabilmektedir (Güneş, 2014; Özyürek, 2005; Shindler, 2016).

Bu bulgular kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesi ve ortadan kaldırılması için öğretmenlerin sınıf yönetimi, özel gereksinimli öğrencilerin davranışsal ve bilişsel özellikleriyle uygun öğretim stratejilerini de içeren mesleki yeterlikler açısından donanımlı olmaları gerektiğine işaret etmektedir (Akalin, 2015; Gök, 2013; Özkan-Yaşaran, 2009; Özyürek, 2005; Sazak-Pınar, 2009; Shindler, 2016; Şahbaz, 2007).

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere öğretim yapma ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını kontrol etme becerilerine ilişkin ulusal alanyazın verilerine bakıldığında; öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasının pek çok bileşeniyle ilgili mesleki yeterlik sorunları yaşadıkları görülmektedir (Akcan, 2018; Arslan ve Merih 2019; Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016; Sazak-Pınar, Sucuoğlu ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013; Şahan, vd., 2021). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere sosyal beceri öğretmek için kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür (Sazak-Pınar, Sucuoğlu ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013). Öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışların nedeni olarak özel gereksinimli öğrencilerin ailelerini (Akcan, 2018) ve öğrencilerin kendi yetersizliklerini istismar etmesini (Şahan, vd., 2021) gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin büyük bir kısmının kendilerini kaynaştırma uygulaması için gerekli becerilere sahip görmediklerini ifade ettikleri görülmektedir (Arslan ve Merih, 2019; Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016). Alanyazın verileri ülkemizde yürütülen kaynaştırma uygulamalarının başarısının arttırılması için öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar yapılmasının önemini

göstermektedir (Akcan, 2018; Arslan ve Merih, 2019) . Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yeterliklerinin geliştirilmesi kaynaştırma uygulamasına dahil olan öğrencilerin sosyal ve akademik yeterliklerinin arttırılması için önemli bir hareket alanı özelliği taşımaktadır.

1.1.3. Sınıf yönetimi ve sınıf yönetiminin kaynaştırma uygulaması açısından önemi

Sınıf, öğrencilerin ortak yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak bir araya getirildiği, belirli bir müfredatın takip edildiği ortamdır (Özyürek, 2005, s. 12; Sucuoğlu, Akalın ve Sazak-Pınar, 2007, s. 73). Sınıf yönetimi ise öğrencilerin iletişim, bilişsel yetenek, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında gelişimlerini devam ettirmek için gerek duyulan tüm eğitsel etkinliklerin yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2014, s. 26). İyi yönetilen bir sınıfta öğrencilerin iletişim, bilişsel yetenek, duygusal ve sosyal gelişim alanlarındaki ilerlemeleri daha hızlı ve kolay olmaktadır (Kyriakides, Creemers ve Antoniou, 2009; Walberg ve Anderson, 1968; Wang, Haertel ve Walberg, 1994). Ayrıca öğrencilerin olumlu iklime sahip sınıflarda gelişimlerini sürdürme ve öğrenme konusunda motivasyonlarının arttığı ve gerçek hayatta topluma uyumla ilgili daha az sorun yaşadıkları bilinmektedir (Güneş, 2014; Jenkinson, 2012). Sınıflar, içinde bulundukları toplumsal dokunun ufak bir temsilidir ve bu temsili ortam içerisinde olumlu beceriler ve tutumlarla gelişen öğrencilerin topluma uyumlarının da kolay ve sağlıklı olması beklenmektedir (Bakioğlu, 2014; Shindler, 2016).

Sözü edilen bu olumlu etkilerin öğrencilere sağlanabilmesi için sınıf yönetiminin belirli bileşenlere sahip olması gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bileşenler izleyen şekilde sıralanabilir (Bakioğlu, 2014; Güneş, 2014; Shindler, 2016): (a) Sınıfın fiziksel yapısının düzenlenmesi, (b) derslerin planlanması, (c) eğitsel faaliyetleri destekleyecek teknolojilerin derslere uyarlanması, (d) eğitsel faaliyetler için gerek duyulan materyallerin belirlenmesi ve temini, (e) öğrencilerin bilişsel ve sosyal öğrenmelerinin sürdürülmesi için gerekli önlemlerin alınması, (f) iletişim ve etkileşimin düzenlenmesi ve (g) değerlendirmedir. Sınıf yönetiminin ve bu sürecin bileşenlerinin sağlıklı şekilde planlanması ve yürütülmesinde en büyük sorumluluk öğretmenindir (Shindler, 2016). Öğretmenlerin sınıf yönetiminin belirtilen bileşenlerini önerilen şekilde işletebilmek için kullanmaları önerilen çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar (Güneş, 2014; Marzano, vd., 2005; Ming-tak ve Wai-shing, 2008) izleyen şekilde sıralanmaktadır: (a) Öğrencilerle iş birliği içinde sınıf kurallarının belirlenmesi,

belirlenen kuralların öğretimi ve hatırlatılması için çeşitli etkinliklerin kurgulanması, (b) öğrencilerle iş birliğiyle belirlenen kurallara ilişkin sonuçların belirlenmesi ve tutarlı olarak bu sonuçların kullanılması, (c) sınıfın fiziksel özelliklerinin ve öğrencilerin oturma düzeninin herkesin eğitim-öğretim etkinliklerini ve öğretmeni rahatça görebileceği şekilde planlaması ve (d) sınıftaki öğrenme atmosferinin rekabetçi değil işbirlikçi olmasının sağlanmasıdır. Öğretmenin baskın olarak kullandığı sınıf yönetimi yaklaşımı öğrencilere sürekli nasıl davranmalarının beklendiğiyle ilgili veri aktarmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde bir öğrenciye verdiği olumlu ya da düzeltici geribildirim bir anlamda tüm sınıfa verilmiş gibidir (Shindler, 2016). Dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetimi konusunda olumlu strateji, yöntem ve teknikleri benimsemesi, bunları tutarlı olarak kullanması, tüm öğrencilerin sınıf içerisindeki eğitsel ve sosyal kazanımlarının korunması, artırılması ve olumlu sınıf ikliminin oluşturulması için büyük önem taşımaktadır (Özyürek, 2005; Shindler, 2016).

Alanyazında sınıf ikliminin pek çok farklı tanımı bulunmaktadır (Kurt ve Çalık, 2010). Alanyazın incelendiğinde tanımların ortak yönleri üzerinden sınıf ikliminin psiko-sosyal öğrenme çevresi olarak tanımlanması mümkündür (Kurt ve Çalık, 2010; Loukas, 2007). Bu tanım, sınıf içerisinde yaşanan öğrenci-öğrenci etkileşimlerini, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini, öğrenci ve öğretmenlerin bu etkileşimlere ilişkin algı ve tutumlarını da içeren bir kavramı betimlemektedir (Goddard, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 2000). Toren ve Seginer (2015) sınıf ikliminin diğer bileşenlerini, sınıfta var olan öğrenme olanakları, sınıfın organizasyonu ve sınıfta kullanılan davranış ve sınıf yönetim stratejilerini tanımlamışlardır. Olumlu sınıf ikliminin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından pek çok katkısı bulunmaktadır (Hoy, 2003). Sınıf ikliminin olumlu olması, öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri ile iyi oluşlarına olumlu katkı sunmaktadır. Olumlu sınıf iklimi sayesinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-yetişkin çatışmaları azalmaktadır. Bunun sonucunda sınıf öğrenciler tarafından motive edici ve güvenli bir yer olarak algılanmakta ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşmaktadır (Goddard, vd., 2000; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009; Welsh, 2000).

Sınıf iklimi kavramıyla yakından ilişkili ve çok benzer bir diğer kavram ise okul iklimidir. Alanyazında okul iklimi kavramının da sınıf iklimi kavramı gibi pek çok farklı tanımının yer aldığı görülmektedir (Ingemarson, vd., 2020; Johnson, 2009). Yapılan çok sayıdaki farklı tanımın ortak noktasıysa okul ikliminin okul içerisindeki öğretmen, öğrenci ve personel arasındaki ilişkilerle biçimlenen bir değer olduğudur (Horner, vd.,

2014; Ingemarson, vd., 2020). Bu açıdan bakıldığında okul iklimi, hem okul içerisindeki bireylerin birbirleriyle etkileşimlerini belirleyen hem de bireyler arası etkileşimlerden etkilenen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Johnson, 2009). Okul iklimini o okulun içerisindeki bireye verdiği güven ve aitlik hissiyle ilişkili sadece o okula has bir kimlik olarak tanımlamak mümkündür (Ingemarson, vd., 2020; Toren ve Seginer, 2015). Olumlu okul ikliminin, olumlu sınıf iklimine benzer biçimde okulun üyeleri için olumlu etkileri bulunmaktadır. Olumlu okul ikliminin etkisiyle öğretmenlerin tükenmişlik yaşama oranları azalmaktadır. Ayrıca olumlu okul iklimi öğrencilerde akademik-sosyal başarı, okula kendilerini ait hissetme ve akran sorunlarını azaltıcı etki açısından olumlu etkiler yapmaktadır (Yoneyama ve Rigby, 2006).

Okul iklimi ve sınıf iklimi benzer kavramlar olduğu gibi birbirleriyle de yakından ilişkilidir (Hoy, 2003; Toren ve Seginer, 2015; Yoneyama ve Rigby, 2006). Sınıfların iklimi okulun genel ikliminden etkilenebildiği gibi okulun iklimi de tek tek sınıfların ikliminden etkilenebilmektedir (Horner vd., 2013). Bu nedenle sınıf iklimine veya okul iklimine yönelik gerçekleştirilecek müdahalelerde; birbirleriyle olan bu yakın ilişki göz ardı edilmeden bütüncül bir yaklaşımla tüm okulu kuşatacak biçimde müdahalelerin desenlenmesi önemlidir (Toren ve Seginer, 2015). Ancak parçadan bütüne giden bir yaklaşımla bakıldığında okul ve sınıf iklimine ilişkin yapılabilecek ilk müdahalenin sınıfların yönetim biçimleri olduğu öne sürülebilir (Shindler, 2016). Sınıfların yönetim biçimlerinde yaşanan olumlu değişiklikler doğrudan sınıf iklimini etkileyeceği için dolaylı olarak da okul iklimine olumlu etkiler yapacaktır (Johnson, 2009; Loukas, 2007). Bu nedenle izleyen açıklamalarda sınıf yönetim yaklaşımları ele alınmıştır.

Shindler (2016) dört farklı sınıf yönetimi yaklaşımı tanımlamaktadır: Bunlar baskıcı yönetim, etkinleştirici yönetim, kılavuz yönetim ve kolaylaştırıcı yönetimdir. Shindler (2016, s. 26)'nın tanımladığı sınıf yönetim yaklaşımlarının özellikleri Tablo 1.3.'de açıklanmıştır.

Tablo 1.3. *Sınıf yönetim yaklaşımları ve özellikleri*

Yönetim Yaklaşımları	Yönetim Yaklaşımının Özellikleri
Baskıcı Yönetim	Öğretmenin otoriter bir tavrı vardır, açıktan veya gizliden öğrenciler üzerinde baskı kurar. Öğrenciler öğretmene karşı itaatkar ya da isyankar olma seçimi yapmak zorunda kalır. Öğrenciler açısından öğrenme iklimi öngörülebilir değildir.
Etkinleştirici Yönetim	Öğretmen öğrencilere kendi kendilerini yönetmelerini ve içsel motivasyonla hareket etmelerini önerir ancak öğrencilerde bu davranışların yerleşmesi için yeterince planlama yapmaz ve müdahale gerçekleştirmez.
Kılavuz Yönetim	Sınıf içerisinde belirlenmiş sınıf kuralları vardır. Öğrenciler dönem başında bu kurallar konusunda eğitilir. Tüm kurallar öğrencilere detaylıca açıklanır. Kurallar nettir ve tutarlı bir şekilde uygulanır. Öğrenme iklimi saygı, iş birliği ve olumlu ilişki odaklıdır.
Kolaylaştırıcı Yönetim	Ulaşılmak istenen hedef öğrencilerin kendi kendilerini yönetebildiği bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Öğrenciler kendi kendilerine “ne yapıyoruz?” ve “neden yapıyoruz” gibi sorular sorarak kararlar verir ve kendi kendilerini olumlu ve iş birliğine dayalı bir tutumla yönetir.

Tablo 1.3. incelendiğinde sınıf yönetim yaklaşımlarının otoriterlikten, bağımsızlığa kadar geniş bir yelpazede şekillenebildiği görülmektedir. Öğretmenler tanımlanan sınıf yönetimi yaklaşımlarından birini seçebilecekleri gibi eklektik bir yaklaşım kurgulayarak da sınıf yönetimini gerçekleştirebilir (Shindler, 2016). Ancak öğretmenlerin sınıf yönetim süreçlerinde vereceği yanlış kararların ve kullanacakları olumsuz stratejilerin tüm öğrenciler ve öğrenme iklimi için olumsuz sonuçları olmaktadır (Marzano, vd., 2005; Ming-tak ve Wai-shing, 2008; Özyürek, 2005). Öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan bu olumsuz stratejiler arasında; cezalandırma yaklaşımları (ör. azarlama, notla tehdit etme, yönetici odasına yönlendirme vb.), fark etmeden problem davranışı sergileyen öğrenciyi pekiştirmek, sınıf kurallarını ve sonuçlarını tutarsız biçimde uygulamak bulunmaktadır (Güneş, 2014; Özyürek, 2005; Shindler, 2016). Öğretmenlerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışları ortadan kaldırma ya da önleme amacıyla kullandığı olumsuz stratejilerin istenmeyen sonuçları sınıf iklimini olumsuz etkileyerek, sınıfta var olan sorunları çeşitlendirebilmekte ve kalıcı hale getirebilmektedir (Marzano vd., 2005; Özyürek, 2005; Shindler, 2016). Tanımlanan bu olumsuz stratejiler sınıf içerisinde yaşanan sorunları kısa vadede bastırabilir ancak uzun vadede etkisizdir ve genellikle de istenmeyen davranışların biçim değiştirerek sürmesinin temel nedenlerindendir. Bahsedilen bu istenmeyen döngünün etkisiyle öğrenciler bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında beklenen kazanımları elde edememekte ve sınıf ortamındaki olumsuzluklar günden güne artış göstermektedir (Bakioğlu, 2014; Collins, vd., 2001). Sınıf içerisinde yaşanan bu olumsuzluklar, sosyal ve bilişsel performans açısından akranlarına göre daha sınırlı yeterlikleri olan özel gereksinimli öğrencilerin okul uyumlarının olumsuz

etkilenmesine neden olmaktadır (Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008; Ming-tak ve Wai-shing, 2008; Odluyurt ve Batu, 2012). Belirtilen bu olumsuz sınıf iklimi sosyal becerilerinin akranlarına göre sınırlı olduğu bilinen özel gereksinimli öğrencilerin gereksinim duydukları sosyal ve akademik becerileri edinmelerine engel olmakta bu durum da akranlarıyla problemler yaşamalarına, reddedilmelerine ve akademik açıdan başarısız olmaya kadar ilerleyen durumlara neden olabilmektedir (Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008). Daha önce de bahsedildiği gibi, sınıfların toplumun bir benzeşimi olduğu varsayımı üzerinden bu duruma bakıldığında ise olumsuz sınıf ikliminin tüm öğrenciler için yetişkin hayatına ilişkin olumsuz bir hazırlık süreci olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bu istenmeyen sonuçlardan kurtulmak ve hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen öğrenciler için sınıf içerisindeki kazanımları ve dolayısıyla topluma uyumu en yüksek düzeye getirmek için alanyazında sınıf yönetiminin önleyici yaklaşımlara dayalı desenlenmesi önerilmektedir (Akalin, 2015; Çitil, 2016; Shindler, 2016; Yıldız, 2006).

Önleyici yaklaşımların ilk amacı sorunlar oluşmadan önce bazı düzenlemelerle olası sorunları önlemektir (Evertson ve Emmer, 1982). İkinci amacı ise karşılaşılan problemleri olumlu yöntemlerle azaltmak/ortadan kaldırmak ve yerine istendik davranışlar edindirmektir (Reupert ve Woodcock, 2010). Önleyici yaklaşımların sadece bir öğrenciyi, bir sınıfı kapsayacak şekilde düzenlenmesi mümkün olduğu gibi tüm okulu kuşatacak şekilde düzenlenmesi de mümkündür (Guner, 2012). Sınıf yönetimi var olan sınıf ikliminin niteliği açısından büyük öneme sahip olsa da sadece bir sınıfı kapsayan düzenlemenin planlanması, sürdürülmesi ve etkilerinin kalıcılığı zorlayıcı olabilmektedir. Sınıf iklimi ait olduğu okulun ikliminden de etkilenen bir birimdir. Okul ikliminin tüm bileşenleriyle dinamik bir bütün olduğu düşünüldüğünde en etkili önleyici yaklaşımların okulun bütünü ele alan yaklaşımlar olduğu söylenebilir (Evertson ve Emmer, 1982; Guner, 2012). Bu nedenle önleyici yaklaşımlardan, tüm okulu bir bütün olarak düzenlemeyi amaçlayan, olumlu etkilerinin araştırma temelli olarak ortaya konduğu, kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamalarına da karşılıklı olumlu etkileri olduğu bilinen olumlu davranışsal destek ve okul çaplı olumlu davranışsal destek yaklaşımları alanyazında ön plana çıkmaktadır (Carr vd., 2012; Janney ve Snell, 2000). Olumlu davranışsal destek ve okul çaplı olumlu davranışsal destek sadece sınıf yönetimine ilişkin problemler için değil, paydaşların olumsuz tutumları, özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin sorunlar için de pek çok

çözüm sunabilen bir yaklaşımdır (Childs, vd., 2016). İzleyen başlıkta olumlu davranışsal destek ve okul çaplı olumlu davranışsal destek ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.2. Olumlu Davranışsal Destek (ODD) ve Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek (OÇODD)

Olumlu davranışsal destek (ODD) hem önleyici hem de düzeltici uygulamalar geliştirmek amacıyla iş birliğine dayalı ve değer temelli bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır (Atbaşı, 2020b; Carr vd., 2002). ODD bireylerdeki istenmeyen davranışların önlenmesinde, azaltılmasında ve düzeltilmesinde; (a) uygulamalı davranış analizi (UDA), (b) normalleştirme ve bütünleştirme yaklaşımı, (c) birey merkezli değerler olmak üzere üç ana kaynaktan beslenen uygulamalar bütünü olarak da tanımlanabilir (Carr vd., 2002; Erbaş, 2005). ODD'nin UDA'dan aldığı temel özellik davranışın oluşumuna ve değiştirilmesine ilişkin sağladığı bilgilerdir. Ayrıca UDA, çalışma alanları olan işlevsel değerlendirme ve işlevsel analizle ODD'ye problem davranışların azaltılması/ortadan kaldırılması amacıyla etkili müdahaleler gerçekleştirebilme olanağı sunmuştur (Duda, Dunlop, Fox, Lentini ve Clarke, 2004, s. 42). Normalleştirme ve bütünleştirme hareketi, okullarda uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması yoluyla özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim almasını sağlama hedefiyle ODD uygulamasının gelişimine zemin oluşturmaktadır. ODD yaklaşımıysa hem tipik gelişen akranların hem de özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yeterliklerini ve sosyal becerilerini arttıran, problem davranışlarını önleyen/azaltan ve akran ilişkilerinin olumlu seyretmesini sağlayan bileşenler içermektedir (Lane, Kalberg, Menzies, 2009). Bütünleştirme hareketi ODD uygulamasının gelişimini desteklese de ODD'de bütünleştirme ve kaynaştırma uygulamalarını daha kolay ve başarılı kılarak güçlendirmektedir (Atbaşı, 2020a). Bu nedenlerle ODD ve bütünleştirme yaklaşımları birbirlerine karşılıklı olumlu etkiler yaparak birbirlerini geliştirici etkiler yapan iki yaklaşımdır (Atbaşı, 2020a; Erbaş, 2005). ODD'nin gelişimine katkı sunan bir diğer alan ise birey temelli değerlerdir. ODD'nin birey temelli değerleri esas alan bir yaklaşım olması problemlili durumların çözümünde etkili olmasının nedenlerindendir. Birey merkezli değerlere dayalı müdahaleler; sorunların çözümünde kişiye ve duruma özgü planlamalar yapma müdahaleler için hazırlanan eylem planlarının kültürel değerlere uyumlu olması gibi olumlu etkiler sağlamaktadır (Janney ve Snell, 2000). ODD uygulamaları; yalnızca istenmeyen davranışların önlenmesi ve azaltılması/ortadan

kaldırılması amaçlı değildir. ODD uygulamaları, bireylerin akran ilişkileri, özdenetim alanlarında edinecekleri yeni beceriler aracılığıyla yaşam kalitelerini arttırmayı ve eğitim ortamlarında daha katılımcı olmalarını sağlamayı da amaçlamaktadır. (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2008; Janney ve Snell, 2000). Bu amaçlara ulaşılabilmesi için de belirtilen; UDA, normalleştirme ve kaynaştırma hareketi ve birey temelli değerler ODD için kritik hareket noktalarıdır.

1.2.1. Olumlu davranışsal destek (ODD) uygulamasının teorik ve kavramsal özellikleri

Olumlu davranışsal destek (ODD) uygulamasının teorik ve kavramsal özellikleri izleyen şekildedir (Dunlap, Sailor, Horner ve Sugai, 2009; Melekoğlu, Bal ve Diken, 2017; Ögütölmüş ve Vuran, 2016); (a) kavramsal ve teorik açıdan davranışçı kurama ve UDA'ya bağlı olma, (b) önleyicilik odaklı olma, (c) müdahalelerin planlanması, uygulanması ve takibini sağlamak amacıyla iş birliğine dayalı bir ekip kurulmasını gerektirme, (d) eğitim odaklı olma, (e) kanıt veya araştırma temelli ve çevresel-kültürel uyumu olan çoklu müdahale kullanımını öngörme, (f) sistemli olma ve yaşam tarzında olumlu değişiklikler meydana getirme (g) veri temelli değildir. OÇODD uygulamasının teorik ve kavramsal özelliklerinin her biri izleyen başlıkta açıklanmıştır.

1.2.1.1. Kavramsal ve teorik açıdan UDA'ya bağlı olma

Gözlenebilir davranışlar, bireylerin nasıl öğrendiği ve çevreleriyle nasıl etkileşim kurduğunun önemli bir göstergesidir. Bu sayede bireyin öğrenme deneyimlerinin ve olumlu sosyal davranışlarının geliştirilmesi sağlanabilir (Atbaşı 2020a ve 2020b). Uygulamalı davranış analizinin okul çaplı olumlu davranışsal desteğe en önemli katkısının davranışsal amaçlarda gözlenebilir ve ölçülebilir olma ölçütünü getirmesiyle uygulamalı davranış analizinin çalışma alanlarından olan işlevsel değerlendirme ve işlevsel analizi müdahalelerin planlanması açısından kullanılabilir kılması olarak tanımlanabilir (Dunlap, Sailor, Horner ve Sugai, 2009).

1.2.1.2. Önleyicilik odaklı olma

Önleyicilik odaklı olma, ODD uygulamasının; yeni problem davranışların oluşmasının önlenmesi, problem davranışların öncülü olan durumların oluşmasının önlenmesi/ortadan kaldırılması ve var olan problem davranışların artışının önlenmesi amaçlarını taşır (Sugai ve Horner, 2009). Ayrıca ODD uygulamasının birinci, ikinci ve

üçüncü düzey müdahalelerden oluşuyor olması da önleyicilik odaklı olmayla açıklanabilmektedir. Birinci düzey müdahale tüm öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin önleyici rol oynarken, ikinci düzey müdahale, birinci düzey müdahaleden beklenen olumlu etkiyi göremeyen öğrenciler için önleyici özellik taşır. Üçüncü düzey müdahale ise ikinci düzey müdahaleden beklenen davranışsal yanıtın alınamadığı öğrenciler için önleyicidir (Sugai ve Horner, 2009).

1.2.1.3. İş birliğine dayalı ekip çalışması

Birinci düzey müdahalenin planlanmasından itibaren uygulama süreçleriyle ilgili tüm paydaşların ortak karar alabilmesini sağlamak ve uygulamaların etkilerinin değerlendirilebilmesi için tüm paydaşlardan katılımcıların olduğu bir ekip kurulması gerekmektedir. ODD için öğrencilerin ve personelin eğitilmesi, müdahalelerin öğrenciler ve personel üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi ve gerek olduğunda uyarlamalar yapılabilmesi için düzenli veri toplanması, toplanan verilerin karar alma süreçlerinde etkili biçimde kullanılabilmesi ve verilerin analizi oluşturulan ekibin temel görevleri arasındadır (Atbaşı, 2020a; Sugai ve Horner, 2009).

1.2.1.4. Eğitim odaklı olma

ODD okul çapında öğrencilerden beklenen davranışları açıkça tanımlayan 3-5 davranışsal beklenti/kural tanımlamayı önerir. ODD hem belirlenen davranışsal beklentilerin/kuralların hem de her müdahale düzeyinde, okul personelinin ve öğrencilerin sistemin nasıl işlediği konusunda eğitilmesini de içeren bir yaklaşımdır. Ayrıca ODD tüm öğrencilerin sosyal ve akademik açıdan da en yüksek düzeyde yarar görmelerine katkı sağlayacak şekilde okul iklimini olumlu yönde desenlemeyi amaçlar (Sugai ve Horner, 2009).

1.2.1.5. Kanıt veya araştırma temelli ve çevresel-kültürel uyumu olan çoklu müdahale kullanımı

ODD uygulaması kapsamında gerçekleştirilecek müdahalelerin hem uygulayıcı hem de uygulamadan etkilenecek öğrencilerin kültürel özelliklerine uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Söz konusu müdahaleler; pekiştirme uygulamaları, problem davranışların sonuçlarına ilişkin düzenlemelerin belirlenmesi amacıyla kullanılacak uygulamalar ve yeni becerilerin kazandırılması için yer verilen öğretim

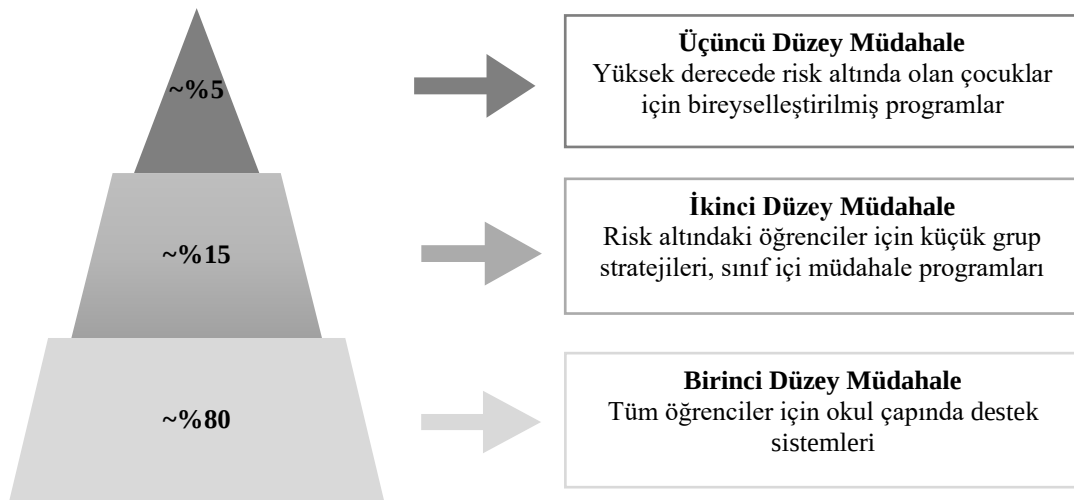
stratejilerini içermektedir. Bu uygulamaların mümkünse deneysel ve/veya yarı deneysel araştırma sonuçlarıyla etkili olduğu gösterilmiş müdahalelerden seçilmesi önerilmektedir (Erbaş, 2005; Melekoğlu, Bal ve Diken, 2017).

1.2.1.6. Sistemli olma ve yaşam tarzı değişikliği sağlama

ODD müdahalesinin sonuçlarının olumlu ve kalıcı olması için uygulamaların, kural ve sonuçların tüm paydaşlar için tutarlı şekilde uygulanması gerekmektedir (Crone, Hawken ve Horner, 2015). Ayrıca ekip toplantıları, veri toplama ve analiz çalışmaları, personel ve öğrenci eğitimleri de belirli bir planlama kapsamında düzenli olarak yürütülmelidir. ODD kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarla hedef kitle üzerinde olumlu yaşam tarzı değişikliklerine yol açarak davranışların kalıcı olarak değiştirilmesi ve bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesi amaçlanır (Sugai ve Horner, 2009).

1.2.1.7. Veri temelli olma

ODD müdahalelerinde karar verme süreçleri tamamen veri odaklıdır. Bu nedenle uygulama boyunca aralıksız bir veri toplama ve analiz süreci gerçekleşmektedir. Toplanan verilerin ve veri analizinin iki amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar; uygulama güvenilirliğinin takip edilebilmesi ve uygulamaların öğrenciler için oluşturduğu sonuçların değerlendirilebilmesini sağlamaktır (Atbaşı, 2020b; Erbaş, 2005; Horner, vd., 2009). Toplanan veriler aracılığıyla ulaşılan sonuçların da ilgili paydaşlarla düzenli olarak paylaşılması gerekmektedir. ODD uygulaması üç aşamalı bir sistemdir. ODD uygulamasının aşamaları Görsel 1.2.'de gösterildiği gibidir.



Görsel 1.2. Olumlu davranışsal destek sisteminin aşamaları (Horner, vd., 2009)

1.2.2. Birinci düzey müdahale

Okullar tüm öğrenciler için akademik başarıyı ve sosyal yeterliği arttırmayı amaçlayan kurumlardır (Shindler, 2016). Okulların bu iki amaca ulaşabilmesi için okul ikliminin; önleyici, tahmin edilebilir, olumlu, güvenli, eğitici ve tüm öğrenci ve personeli kuşatıcı nitelikte olması gerekmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Ancak ulusal ve uluslararası alanyazında günümüzde okullarda yaşanan sorunların giderek artmakta olduğu gösteren çok sayıda araştırma yer almaktadır (Rose, vd., 2011; Skiba, 2000; Sugai ve Horner, 2006). Okullarda karşılaşılan bu problemlerin kontrol edilebilmesi ve etkilerinin geri döndürülebilmesi için belirtilen önleyici, tahmin edilebilir, olumlu, güvenli, eğitici ve kuşatıcı eğitim ortamlarının/okul ikliminin oluşturulabilmesi amacıyla birinci düzey ODD uygulamasının önemi artmıştır. Birinci düzey ODD müdahalesi tüm öğrenciler için okul çapında destek sistemleri içeren bir uygulamadır ve Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek olarak da adlandırılır (Sugai ve Horner, 2006).

Birinci düzey müdahale; personel, öğretmenler ve okuldaki tüm öğrenciler için daha kapsayıcı ve olumlu bir sosyal kültür oluşturmayı amaçlayan yüksek nitelikte destekleyici ortam düzenlemelerinin ve uygun stratejilerin bir arada kullanımını içermektedir (Horner, vd., 2009). Birinci düzey OÇODD uygulaması bu stratejiler aracılığıyla; okul iklimini olumlu yönde geliştirmeyi, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi, öğrenme fırsatları oluşturarak akademik başarıyı arttırmayı, problem davranışları önlemeyi ve var olan problem davranışları azaltmayı/ortadan kaldırmayı amaçlar (Crone, Hawken ve Horner, 2015). Birinci düzey müdahale okuldaki tüm öğrencileri kuşatan müdahaleler bütünüdür. Bu müdahalelerin okuldaki öğrencilerin %80-85'inde istenen davranışsal sonuçların oluşması için yeterli olduğu düşünülmektedir (Atbaşı, 2018; 2020a). Alanyazın incelendiğinde birinci düzey müdahale kapsamında yer alan uygulamaların, OÇODD uygulamasının özellikleriyle uyumlu ve benzer olan altı temel özelliği olduğu görülmektedir. Bu özellikler şu şekildedir (Atbaşı, 2018; 2020a; 2020b; Crone, Hawken ve Horner, 2015; Horner, vd., 2009; Öğütölmüş ve Vuran, 2015);

1. Personelin tamamı oluşturulan disiplin sisteminin pozitif, kapsamlı, sistematik ve sürdürülebilir olduğu konusunda fikir birliği içinde olmalıdır. Tüm personelin katılımıyla oluşturulan bu ortak disiplin yaklaşımı bir okul çaplı amaç cümlesiyle ifade edilmelidir

2. Personel, öğrenci ve öğretmenler 3-5 arasında değişen okul çaplı beklenti/kural tanımlamalıdır. Bu beklentiler/kurallar; olumlu, kısa, anlaşılabilir, akademik ve davranışsal sonuçlara odaklı, tüm paydaşları kuşatan ve kültüre uygun beklentilerden/kurallardan oluşmalıdır.
3. Okul çaplı beklentiler de akademik beceriler gibi doğrudan ve sürekli olarak öğretilmelidir. Bu nedenle okul çaplı beklentilerle ilgili davranışlar hem yapılandırılmış hem de doğal ortamlarda öğrencilere; tanımlanmalı, modellenmeli, uygulama fırsatları sunularak düzeltici ve olumlu geribildirimde bulunulmalıdır.
4. Okul çaplı beklentilere uyulup uyulmadığı kontrol edilmeli ve beklentilere uyan öğrencilere olumlu pekiştirme sunulmalıdır. Beklentilere uyan öğrenciler için yapılacak olumlu pekiştirmede dikkat edilmesi gereken öğeler şunlardır;
 - a. Dışsal pekiştirmeden içsel pekiştirmeye, sürekli pekiştirmeden aralıklı/oranlı pekiştirmeye, tahmin edilebilir pekiştirme tarifesinden tahmin edilemez pekiştirme tarifesine ve somut pekiştireçlerden sosyal pekiştireçlere doğru pekiştirme silikleştirilmeli
 - b. Kullanılacak pekiştireçler; okulun, öğretmenlerin ve personelin özelliklerine uygun seçilmeli
 - c. Kullanılan pekiştirme sistemi olumlu karşılıklı etkileşim kurulmasına olanak tanımalı
 - d. Kullanılan pekiştireçlerin oranının kullanılan düzeltici geribildirimlerden yüksek olması amaçlanmalı (ör. bir düzeltici geri bildirim karşılık iki olumlu geribildirim gibi)
5. Beklentiler gerçekleştiğinde de kalıcılığı sağlamakla ilgili kararlar alınmalı ve müdahaleler planlanmalıdır. Kalıcılığı sağlamaya yönelik müdahaleler için temel öneriler şu şekildedir: (a) kural dışı davranışların tanımı net olarak yapılmalı, (b) problem davranışa müdahale için kullanılacak ortak stratejiler olmalı ve ne tür davranışta bu stratejileri kimin kullanacağı herkes tarafından bilinmeli, (c) disiplin ofisine yönlendirme formu (Office referral form) geliştirilmeli, (d) öğrencilerin tekrarlayan kural ihlallerine ne şekilde müdahale edileceği planlanmalı, (e) yeterli davranışsal yanıtın alınamadığı öğrenciler için ikincil ve üçüncül düzey müdahaleler planlanmalı.

6. OÇODD uygulamasının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için uygun kararları verebilmek adına düzenli olarak veri toplanmalı, kaydedilmeli ve analiz edilmeli.

Birinci düzey müdahaleye rağmen öğrencilerin yaklaşık %15'lik bir kısmında istenen davranışsal sonuçların elde edilemediği ya da bu davranışsal sonuçları yeterli oranda sergilenmediği bilinmektedir. Bu grupta yer alan öğrenciler için ikinci düzey müdahalelerin planlanması önerilmektedir (Crone, Hawken ve Horner, 2015).

Tablo 1.4.'de ulusal ve uluslararası alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin, özel eğitim öğretmenlerinin katılımcılar arasında olduğu ya da alternatif eğitim ortamlarında yürütülen OÇODD uygulamalarına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir. İzleyen paragrafta Tablo 1.4.'de yer alan çalışmalarla ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

Öğütülmüş ve Vuran (2016) gerçekleştirdikleri literatür taramasıyla inceledikleri OÇODD müdahalelerine yönelik çalışmalarının %64'ünün bağımlı değişkeninin problem davranışlar olduğunu belirlemişlerdir. OÇODD müdahalelerinin, öğrencilerin disiplin ofisine yönlendirilme oranlarında ve sınıf içi problem davranışlarda ciddi düzeyde azalmaya yol açtığı görülmektedir (Elfner-Childs, vd., 2016; Farkas, vd., 2012; Melekoğlu, 2017). Good, McIntosh ve Gietz (2011), desenledikleri çalışmayla OÇODD uygulamasına entegre ettikleri zorbalık karşıtı müdahalenin okulda karşılaşılan zorbalık olaylarını azaltmada etkili olduğunu göstermişlerdir. Lynne-Lane, vd., (2015) gerçekleştirdikleri çalışmayla OÇODD sistemi bulunan okullarda uygulanan ikinci ve üçüncü düzey OÇODD müdahalelerinin sosyal becerilerden çok akademik becerilere odaklandığını belirlemişlerdir. Ayrıca birinci düzey OÇODD müdahalesinin bileşenlerinin ilkokullarda ortaokullara göre daha fazla uygulandığı anlaşılmaktadır. Feuerborn, Wallace ve Tyre (2016) çalışmalarında OÇODD müdahalesi yürütülen okullarda çalışan öğretmenlerin OÇODD müdahalesinin sürmesi için gereken maddi kaynakların temin edilememesine ve sistem kapsamında kullanılan pekiştirme sistemlerinin öğrencilerin iç motivasyonlarına zarar vereceğine yönelik endişe duyduklarını belirlemişlerdir.

ODD ve OÇODD ile ilgili ulusal alanyazında az sayıda araştırma olduğu ve bu araştırmalar arasında ortaokul düzeyinde gerçekleştirilen OÇODD müdahalesiyle ilgili bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Uluslararası alanyazın incelendiğindeyse özel gereksinimli öğrencilerin, özel eğitim öğretmenlerinin katılımcı olduğu veya alternatif eğitim ortamlarında gerçekleştirilen OÇODD müdahalelerine ilişkin araştırmaların genel eğitim ortamlarında gerçekleştirilen OÇODD müdahalelerine göre sınırlı sayıda olduğu

Tablo 1.4. *Ulusal ve uluslararası alanyazından OÇODD müdahaleleriyle ilgili seçilmiş araştırmalar*

Çalışma Yılı	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgular
Good, McIntosh ve Gietz (2011)	Göçmen öğrencilerin bulunduğu bir ortaokuldaki zorbalığı azaltmak için OÇODD uygulamasına entegre zorbalık karşıtı müdahalenin etkisini incelemek	Betimsel tarama modeli	Tüm öğrenciler ve öğretmenler	Zorbalık Ölçeği	OÇODD uygulamasına eklenen zorbalık karşıtı müdahalenin, okuldaki disiplin ofisine yönlendirilen öğrenci ve sözel zorbalık oranlarını %65 oranında azalttığı görülmüştür. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği içerisinde çalışmaya uygun eğitimleri nedeniyle OGOGG ve zorbalık karşıtı programlarda liderlik görevi üstlenmeye uygun olduklarını göstermiştir.
Farkas, vd., (2012)	Alternatif okulda uygulanan birinci düzey OÇODD müdahalesinin öğrenciler üzerindeki etkilerini, müdahalenin uygulama güvenilirliğini ve sosyal geçerliğini incelemek	Betimsel durum çalışması	44 öğrenci, dokuz öğretmen, yedi destek personel, üç sosyal çalışmacı, bir yönetici ve bir klinik psikolog	“Okul Çaplı Değerlendirme Aracı, gözlemler, disiplin ofisine yönlendirme formları, öğrenci ve öğretmenlerin uygulama bileşenlerine ilişkin hazırladıkları raporlarlar	Öğrencilerin edinmesi beklenen olumlu davranışların başlama düzeyi verilerine göre uygulama evresinde %28.94 oranında artış gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin disiplin servisine yönlendirilme oranları ise başlama düzeyine oranla uygulama evresinde %42.6 oranında azalmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verilerine bakıldığında öğretmen ve personelin uygulamayı kolay uygulanabilir ve etkili olarak tanımladıkları görülmüştür.
Ünlü, vd., (2013)	İşlevsel değerlendirmeyle desteklenmiş ODD paketinin sınıf kurallarına uyma davranışı üzerindeki etkisini incelemek	ABAB modeli	Bir ilkokulun üçüncü sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmeni	Gözlemler	Araştırma bulguları sınıf çaplı ODD uygulamasının, uygulamanın gerçekleştirildiği sınıftaki en yoğun problem davranış sergileyen iki öğrencinin problem davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.
Lynne-Lane, vd., (2015)	Okul yöneticilerinin okullarında uygulanan OÇODD uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek	Betimsel tarama modeli	365 okul yöneticisi	Araştırmacıların geliştirdiği beşli likert tipi veri ölçek	Okullardaki akademik becerilere odaklanan ikinci ve üçüncü düzey müdahalelerin, sosyal ve davranışsal becerilere odaklanan ikinci ve üçüncü düzey müdahalelere göre daha yüksek oranda uygulandığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan ilkokulların, ortaokullara göre birinci düzey müdahalenin bileşenlerini daha yüksek düzeyde uyguladıkları anlaşılmıştır.

Tablo 1.4. (Devam) *Ulusal ve uluslararası alanyazından OÇODD müdahaleleriyle ilgili seçilmiş araştırmalar*

Çalışma Yılı	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgular
Öğütülmüş ve Vuran (2016)	Journal of Positive Behavior Intervention-JPBI dergisinde, OÇODD ile ilgili yayınlanan çalışmaları; amaç, katılımcı, bağımlı değişken, yöntem, sınırlılık ve öneriler açısından analiz etmek	Sistematik derleme	17 çalışma	-	Makalelerin %64'ünün (n=11) bağımlı değişkenlerinin problem davranış yönetimi olduğu görülmüştür. Araştırmaların %41'i ilkokullarda, %18'i liselerde, %12'si ortaokullarda ve %2'si okul öncesi kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların %29'u karma yöntem, %24'ü betimsel/durum çalışması, %12'si nitel, %6'sı betimsel/deneysel olmayan, %6'sı nicel ve %6'sıysa deneysel desenle gerçekleştirilmiştir.
Feuerborn, Wallace ve Tyre (2016)	Farklı düzeylerde OÇODD müdahalesi uygulanan ortaokul ve lise öğretmenlerinin OÇODD uygulamasına ilişkin endişe ve gereksinimlerini belirlemek	Keşfedici nitel araştırma yöntemi	19 okulun genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri	CBAM (Concerns-based Adoption Model) yaklaşımında yer alan açık uçlu soruları araştırma sorularına uygun hale getirerek oluşturdukları veri toplama aracı	Öğretmenlerin %27'sinin öğrencilerin sürekli ödül almalarının iç motivasyonlarına olumsuz etki edeceği konusunda endişelendikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin %17'si çeşitli olumsuz öğrenci davranışları (zorbalık, kavga etme, ders içinde telefon kullanma vb.) konusunda endişelendiklerini belirtmiştir.
Elfner-Childs, vd., (2016)	OÇODD uygulamasıyla öğrencilerin disiplin servisine yönlendirilme oranları arasındaki ilişkiyi incelemek	Boylamsal araştırma	724 ilkokul, 248 ortaokul ve 150 lise	Karşılaştırmalı Değerlendirmeye Dayalı Kalite Ölçeği ve okullardan alınan öğrenci disiplin verileri	Okullardaki OÇODD müdahalelerinin öğrencilerin disiplin servisine yönlendirilme oranlarındaki azalmayla ilişkili olduğu belirlenmiştir.
Çitil (2016)	Üstün yetenekli öğrencilerin sergilediği problem davranışları azaltmada sınıf öğretmenlerine ODD temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini kazandırmak amacıyla sunulan eğitim ve danışmanlığın etkilerini incelemek	Eylem araştırması	Dört öğretmen	Görüşme ve gözlemler	Öğretmenlere sunulan eğitimin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri edinmelerinde kısmen etkili olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlere sunulan danışmanlık öğretmenlerin ODD'ye dayalı önleyici sınıf yönetimi becerilerini edinmelerinde ve sınıflarında karşılaştıkları zorlukları çözümlemelerinde eğitimin daha etkili bulunmuştur. ODD'ye dayalı önleyici sınıf yönetiminin öğrencilerin problem davranışlarının kontrolünde etkili olduğu bulunmuştur.
Melekoğlu (2017)	Erken çocukluk döneminde OÇODD müdahalesinin,	Yakınsayan paralel	Bir anaokulunda	Çeşitli nicel ve nitel veri toplama araçları	Uygulamanın yürütüldüğü anaokulunda eğitim gören özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencilerin hem problem davranışlarında anlamlı düzeyde azalma

Tablo 1.4. (Devam) *Ulusal ve uluslararası alanyazından OÇODD müdahaleleriyle ilgili seçilmiş araştırmalar*

Çalışma Yıl	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgular
	öğrencilerin problem davranışlarını azaltma ve sosyal becerilerini artırma konusundaki etkisini incelemek	karma yöntem	görev yapan yöneticiler, öğretmenler, destek personel ve bu okulda eğitim alan özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler ve aileleri		sosyal beceri düzeylerindeyse anlamlı düzeyde artış görülmüştür.
Shuster, vd. (2017)	Özel eğitim öğretmenlerinin OÇODD sistemlerinde yer alma durumlarını ve yetersizliği olan öğrencilerin OÇODD uygulamalarına katılımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek	Betimsel tarama modeli	491 ilkokul, ortaokul ve lisede çalışmakta olan 849 özel eğitim öğretmeni	Görüşmeler ve anketler	Özel eğitim öğretmenlerinin %90'ının OÇODD ekiplerinde yer almadığı anlaşılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin OÇODD sisteminin bazı yönlerine farklılaşan derecelerde katılım gösterebildikleri belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenleri OÇODD sisteminin bazı özelliklerini sınıflarında okulun geneline kıyasla daha fazla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için belirttiği engellerden bazıları şöyledir; (a) öğrenciler okul çaplı beklentileri anlamakta zorlanmaktadır (%20.9), (b) okul çaplı davranışsal beklentilerin öğretildiği derslerde özel gereksinimli öğrencilerin dersleri takip edebilmesi için uyarılma yapılmamaktadır (%22.8) ve (c) genel eğitim öğretmenleri OÇODD ile ilgili müdahalelerine öğrencileri dahil etmemektedir (%18.9).
Loman, Strickland-Cohen ve Walker (2018)	Ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin OÇODD birinci düzey uygulamalara dahil olmaları ve yararlanabilmeleri için kullanabilecekleri stratejileri değerlendirmek	Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	İkisi OSB biri zihinsel yetersizliği tanılı üç ilkokul öğrencisi	Gözlem ve görüşmeler	Uyarlanmış OÇODD ders planlarının öğrencilerin OÇODD birinci düzey müdahalelere uyum sağlayarak problem davranışlarının azaltılmasında etkili olduğunu göstermiştir.

görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ve özel gereksinimli öğrencilerin OÇODD uygulamalarına katılım düzeylerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin OÇODD ekiplerine genellikle dahil edilmedikleri görülmektedir. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında OÇODD müdahalelerini olabildiğinde uyguladıkları görülmüştür (Shuster, vd., 2017). Özel gereksinimli öğrencilerin OÇODD uygulamalarında katılımcı olarak yer aldığı sınırlı sayıdaki araştırma bulguları özel gereksinimli öğrencilerin OÇODD uygulamalardan önemli kazanımlar elde edebildiklerini göstermektedir (Loman, Strickland-Cohen ve Walker, 2018). Uluslararası alanyazında OÇODD müdahalelerine entegre edilen zorbalık karşıtı müdahalelerin yer aldığı araştırmaların da sınırlılık gösterdiği görülmektedir. Ayrıca uluslararası alanyazında yer alan OÇODD çalışmaların büyük bir kısmının nicel araştırma yöntemleriyle desenlendiği görülmektedir. Mevcut araştırma eylem araştırması yöntemiyle desenlenmiş, hem birinci düzey hem de ikinci düzey müdahalelerin bir arada kullanıldığı ve özel gereksinimli öğrencileri de tüm uygulamala süreçlerine dahil eden bir araştırma olması ve OÇODD müdahalesine uyumlu olarak akran zorbalığının ortadan kaldırılmasına yönelik müdahalelerin de uygulama sürecinde yer alması yönüyle uluslararası alanyazında yer alan araştırmalardan farklılaşmaktadır. İzleyen bölümde ikinci düzey olumlu davranışsal destek müdahalelerinin genel özellikleri ve Günlük hedef geribildirim (Check-in Check-out) uygulamasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.2.3. İkinci düzey müdahale

OÇODD uygulanan okullardaki birinci düzey müdahale uygulamalarından, okuldaki öğrencilerin yaklaşık olarak %15'lik diliminde istedik davranışsal kazanımların edinilemediği görülmektedir (Stormont, Reinke, Herman ve Lembke, 2012). Bu grupta yer alan öğrencilerin birinci düzey müdahalelerden farklı ve daha odaklı bir müdahaleye gereksinimi olmaktadır. İkinci düzey müdahale olarak adlandırılan bu müdahalelerin ortak özellikleri şu şekildedir (Stormont vd., 2012; Sugai ve Horner, 2009); (a) daha yoğun çaba, kaynak ve etkinlik içermesi, (b) ufak bir öğrenci grubuna uygulanması, (c) araştırma/kanıt temelli uygulamaların kullanılması, (d) ilgili personelin (öğretmen, danışman ve okul çalışanları vb.) öğrencilerle daha yoğun çalışmasını gerektirmesidir. Birinci düzey müdahale ile bazı farklılıkları olsa da ikinci düzey müdahale OÇODD uygulamasını bütünleyen ve birinci düzey müdahale ile uyumlu işleyen bir süreçtir (Debnam, Pas ve Bradshaw, 2012). İkinci düzey müdahale

kapsamında yer alan uygulamaların müdahale süreci ekip lideri koordinasyonunda ne zaman, nerede, nasıl ve kim tarafından yapılacağı planlanmalı ve uygulamaya dahil edilen her öğrencinin günde en az bir ya da iki kez beklentilere/kurallara uyum açısından değerlendirilerek geribildirim alması sağlanmalıdır (Atbaşı, 2019; 2020a; Ross ve Sabey, 2015). Ayrıca ikinci düzey müdahaleler de birinci düzey müdahalelerde olduğu gibi olumlu pekiştirme kullanımını içermelidir. İzleyen bölümde araştırma kapsamında ikinci düzey müdahale olarak kullanılan günlük hedef geribildirim uygulamasıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

1.2.3.1. Günlük hedef geribildirim (Check-in Check-out)

İkinci düzey olumlu davranışsal destek uygulamalarından olan günlük hedef geribildirim, öğrencilerin birinci düzey müdahale kapsamında belirlenen davranışsal beklentilere uyumlarını arttırabilecek bir müdahaledir. Günlük hedef geribildirim uygulaması öğrencinin davranışsal gereksinimleri göz önünde bulundurularak öğrenciye özel uyarlanabilmektedir. Öğretmenler uygulama kapsamında belirlenen hedef davranışlara ilişkin öğrenciye gün boyu düzenli olarak geri bildirimde bulunur. Günlük hedef geribildirim uygulamasının kullanım amaçları şu şekilde sıralanabilir (Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008); (a) öğrencinin gününü yapılandırmak, (b) öğrencide sorumluluk duygusu oluşturmak, (c) öğrenci ve anne babaya öğretmen geri bildirimini sunmak, (d) öğrencide iç motivasyon oluşturmak, (e) öğrencinin davranışlarını geliştirmek, (f) öğrencinin akademik başarısını arttırmak ve (g) ev okul etkileşimini güçlendirmektir. Günlük hedef geribildirim uygulamasına dahil edilen öğrenci güne belirlenen uygulama danışmanı ile görüşerek başlar. Bu görüşmede danışman öğrenciyle olumlu bir etkileşim kurar, günlük hedef formunu verir ve öğrenciyi günlük hedefine erişmesi için motive edici bir tutum sergiler (Collins, Gresham ve Dart, 2016; Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008). Okul günü boyunca öğretmenler, öğrenciyi günlük hedef formu üzerinden değerlendirir. Okul bitiminde öğrenci tekrar uygulama danışmanına gider ve birlikte günlük hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını incelerler. Eğer öğrenci günlük hedefine ulaştıysa ödülünü alır, günlük hedefine ulaşamadıysa danışman olumlu bir dille öğrenciye çeşitli önerilerde bulunabilir ve bir sonraki gün başaracağına inandığını ifade ederek öğrenciyi motive edebilir (Atbaşı, 2019). Öğrenci günlük hedef formunu eve götürerek, anne ve babanın da günlük hedeflere ilişkin ilerlemelerden emin olmasını sağlar. Anne ve baba tarafından incelenerek imzalanan hedef kartı ertesi gün öğrenci

tarafından danışmana teslim edilir (Atbaşı, 2019; 2020a; Collins, Gresham ve Dart, 2016; Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008). GHG uygulaması ikinci düzey müdahaleler arasında en sık kullanılan müdahalelerden biridir (Debnam, Pas ve Bradshaw, 2012) ve tipik gelişen, risk altındaki ve özel gereksinimli öğrenciler için pek çok farklı amaçla uygulanabilmektedir (Atbaşı, 2018; Wolfe, vd., 2016).

GHG uygulaması ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazından seçilmiş çalışmalar Tablo 1.5.'de yer almaktadır. Tablo 1.5.'de yer alan çalışmalar incelendiğinde; gerek duyulduğunda GHG uygulamasında özel gereksinimli bireylerin müdahaleye uyumlarını arttırmak için çeşitli uyarlamalar yapılabildiği görülmektedir (Collins, Gresham ve Dart, 2016; Wolfe, vd., 2016). Uyarlanmış GHG uygulamasının da klasik GHG uygulaması gibi öğrencilerin sergilediği problem davranışların azaltılmasında ve derse etkin katılım davranışının artırılmasında etkili olduğu görülmüştür (Atbaşı, 2016; Wolfe, vd., 2016). Özellikle dikkatini sürdürmeye ilişkin sorun yaşayan öğrencilerin dikkat problemlerini azaltmada GHG uygulamasının kanıt temelli bir müdahale olduğu belirlenmiştir (Wolfe, vd., 2016). GHG uygulaması sadece öğrencilerin problem davranışlarını ve dikkat problemlerini azaltmaya yönelik değil, sosyal beceri düzeylerini arttırmaya yönelik de kullanılabilen bir uygulamadır. Collins, Gresham ve Dart (2016) gerçekleştirdikleri çalışmayla akran aracılı GHG müdahalesinin katılımcıların sosyal beceri düzeylerini arttırmakta etkili olduğunu göstermişlerdir. Mevcut araştırma ulusal alanyazında uyarlanmış GHG uygulamasıyla ilgili ilk çalışma olması nedeniyle ulusal alanyazın için önemli görülmektedir. Uluslararası alanyazın açısından bakıldığında hem klasik GHG hem de uyarlanmış GHG uygulamasının bir arada uygulandığı bir çalışma olması ve birinci düzey müdahaleyle birlikte gerçekleştirilen bir çalışma olması nedeniyle uluslararası alanyazında yer alan araştırmalardan farklılaşmaktadır.

1.3. Gereksinim

Ulusal alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma uygulamasının pek çok bileşenine ilişkin önemli ve süregelen sorunlarının bulunduğu anlaşılmaktadır (Bakkaloğlu, vd., 2018; Batu, vd., 2018; Çetinkol-Sarı, 2019; Deniz ve Çoban, 2019; Demirbilek ve Levent, 2020; Erüstün-Bulutoğlu, 2019; Görmez, 2016; Huggins, 2016; Irmak, 2019; Jeong, Davis, Rodriguez ve Han, 2016; Most, Ingber ve Heled-Ariam, 2012; Öztürk-Özgönel ve Girli, 2016). Bilindiği üzere kaliteli ve sağlıklı bir yaşamın en önemli ön koşulu

Tablo 1.5. *Ulusal ve uluslararası alanyazından GHG müdahalesiyle ilgili seçilmiş çalışmalar*

Çalışma Yılı	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Araçları	Temel Bulgular
Atbaşı (2016)	Genel eğitim ortamlarında öğrenim gören, problem davranışları yoğun ve risk altındaki öğrencilerin derse etkin katılım davranışlarına GHG müdahalesinin etkisini incelemek	Aralıklı değişen ölçüt deseni	Beşinci sınıfa devam eden biri kız, ikisi erkek olmak üzere üç öğrenci	GHG formları, Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.	birinci öğrencinin başlama düzeyindeki ortalama derse etkin katılım süresi 17 dk., uygulamanın altıncı haftasındaki ortalama derse etkin katılım süresi 97 dk. olarak bulunmuştur. İkinci öğrencinin başlama düzeyindeki ortalama derse etkin katılım süresi 25 dk., uygulamanın altıncı haftasındaki ortalama derse etkin katılım süresi 96 dk. olarak bulunmuştur. Üçüncü öğrencinin başlama düzeyindeki ortalama derse etkin katılım süresi 26 dk., uygulamanın altıncı haftasındaki ortalama derse etkin katılım süresiye 96 dk. olarak bulunmuştur.
Wolfe, vd., (2016)	GHG ile ilgili alanyazını; çalışmaların betimsel özellikleri, yöntemsel niteliği ve sonuçların kalite ve niteliğinin GHG için kanıt desteği sunup sunmadığı yönünden incelemek	Sistematiik derleme	30 makale	-	GHG uygulamasının dikkatini sürdürme problemi olan öğrenciler için kanıt temelli bir müdahale olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmaların sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde GHG uygulamasının okul ve bakım ortamları için kabul edilebilir ve içerik olarak uygun olduğu anlaşılmıştır.
Collins, Gresham ve Dart (2016)	Sosyometri verilerine göre sosyal açıdan dışlanmış oldukları belirlenen öğrencilere uygulanan akran aracılı GHG uygulamasının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	4. ve 5. sınıflara devam eden sekiz öğrenci	GHG formları ve “Sosyal Beceri Gelişim Sistemi Puanlama Ölçeği”	Uygulanan akran aracılı GHG uygulamasıyla tüm öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ölçek verilerine göre artış olmuştur. Ayrıca yapılan grafiksel analizler de tüm katılımcıların GHG formlarından aldıkları toplam puanlarda artış olduğunu göstermiştir.

nitelikli bir eğitimidir (Eripek, 2012). Nitelikli eğitim sadece tipik gelişen bireyler için değil özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam fırsatı yakalayabilmeleri bakımından da kritik önem taşımaktadır (Eripek, 2012). Ayrıca genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli bireylerin yaygın olarak maruz kaldığı sosyal ve akademik problemler sadece özel gereksinimli bireyleri değil eğitim ortamında yer alan tüm paydaşları olumsuz etkilemektedir (Hornby, 2014; Salend, 2016). Gereken niteliğe sahip olmayan kaynaştırma uygulamasının özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama erişmelerini güçleştirmenin yanında tipik gelişen bireylerin gerekli demokratik tutumları ve farklılıklara saygı duyma becerisi edinmelerini de olumsuz etkileyen bir yanı bulunmaktadır (Armstrong, Armstrong ve Spandagou, 2010; Odluyurt ve Batu, 2012). Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamasının sorunlarını betimleyen çok sayıda araştırma bulursa da kaynaştırma uygulamasının başarısını arttırmaya yönelik desenlenmiş müdahale araştırmaları (ör. Akay, 2016; Atbaşı, 2016; Çolak, 2012; Gürgür ve Uzuner, 2010; Özkubat, vd., 2016) betimlemeye yönelik araştırmalara kıyasla sınırlılık göstermektedir (Batu, vd., 2018). Mevcut araştırmanın, ülkemizdeki kaynaştırma uygulamasının başarısını arttırmak için uygulanabilecek bir sistem önerisi olarak değerlendirilebileceği, gelecek araştırma ve uygulamalara öncülük edebileceği düşünülmektedir.

Kaynaştırma uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi, özel gereksinimli birey ve ailelerinin yaşam kalitesinin yükseltilmesi ve özel gereksinimli bireylerin kendi başlarına hayatlarını sürdürebilecek yeterliğe erişebilmesi konusunda büyük bir adımdır. Bu amaca ulaşabilmek için özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamalarından en yüksek düzeyde yararlanmalarının sağlanması gerekmektedir (Çolak, 2007; Salend, 2016). Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamalarından en yüksek düzeyde yararlanabilmelerinde özellikle sosyal beceri düzeylerinin anahtar rol oynadığı bilinmektedir (McCoy, Banks ve Shevlin, 2012; Most, Ingber, Heled-Ariam, 2012; Pijl, Frostad ve Mjaavatn, 2013). Özel gereksinimli bireyleri sosyal becerilerinin genellikle akranlarından düşük düzeyde olduğu ve bazen bu durumun nedeni bazen de bir sonucu olarak sıklıkla akran reddi, akran zorbalığı gibi çeşitli olumsuzluklara maruz kaldıkları görülmektedir (ör. Çolak, 2007; Göl, 2014; Görmez, 2016; Koster, vd., 2009; McCoy, Banks ve Shevlin, 2012; Moote, Smyth ve Wodarski, 1999; Most, Ingber, Heled-Ariam, 2012; Pijl ve Frostad, 2010; Pijl, Frostad ve Mjaavatn, 2013; Olcay-Gül ve Vuran, 2015; Öztürk-Özgönenel ve Girli, 2016).

Ulusal alanyazında özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan az sayıda çalışmaya (ör. Çolak, 2007; Melekoğlu, 2017; Özkan-Özyaşaran, 2009; Özkubat, vd., 2016; Öztürk-Özgönel ve Girli, 2016; Sazak-Pınar, 2009), OÇODD müdahalesiyle okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri düzeylerini arttırmayı amaçlayan bir çalışmaya (Melekoğlu, Bal ve Diken 2017) erişilmiştir. Ulusal alanyazındaki özel gereksinimli bireylerin sosyal beceri düzeylerini, sadece özel gereksinimli bireyleri değil, tüm paydaşları geliştiren OÇODD müdahalesiyle geliştiren araştırmaların sınırlı olduğu ve ortaokul düzeyinde bu amaçla desenlenen bir araştırma olmadığı anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin de tipik gelişen bireylerin de sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi hem akademik başarılarının artmasına hem de sosyal etkileşimlerinin gelişmesine önemli katkılar yapmaktadır. Örneğin, özel gereksinimli bireylere öğretilen uygun sosyal beceriler problem davranışlarının azalmasına katkı yapabilmektedir. Tipik gelişen bireylerin sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi de özel gereksinimli bireylere sergiledikleri yaklaşımın daha olumlu olmasına ve yaşanan çatışmaların azalmasına yardımcı olabilmektedir. Bu gibi olumlu etkileri nedeniyle hem özel gereksinimli hem de tipik gelişen bireylerin sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Açıklanan nedenlerle ortaokul düzeyinde kaynaştırma uygulamasına dahil olan öğrencilerin sosyal becerilerini ve kaynaştırmanın tüm paydaşlarının gelişimini de desteklemeyi hedefleyen OÇODD müdahalesiyle geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmaya gerek duyulmuştur.

Ayrıca ulusal alanyazında özel gereksinimli bireylerin maruz kaldığı akran zorbalığı durumunu betimleyen sınırlı sayıda çalışma (Girli ve Atasoy, 2012; Kabasakal, vd., 2008) bulunsa da müdahale niteliğinde çalışmaya ulaşılamamıştır. Ulusal alanyazında özel gereksinimli bireylerin maruz kaldığı zorbalığa ilişkin yapılacak çalışmaların bu durumun çözümüne ilişkin yapılabilecek müdahalelere ve bu alandaki araştırmalara zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin maruz kaldığı akran zorbalığına müdahaleye ilişkin uluslararası alanyazında da sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır (örn. Good, McIntosh ve Gietz, 2011). Uluslararası alanyazında da akran zorbalığına müdahaleyi OÇODD müdahalesi içerisinde ele alan az sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında ortaokul düzeyinde sosyal beceri odaklı geliştirilmiş birinci düzey müdahale ve ikinci düzey müdahalenin bir arada yürütüldüğü bir OÇODD müdahalesi kapsamında akran zorbalığına müdahalede bulunmayı amaçlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmanın belirtilen

özellikleri ve eylem araştırması yöntemiyle desenlenmiş olmasının uluslararası alanyazın içinde önem taşıdığı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin belirlenen pek çok sorunun öğretmen yeterlikleriyle de ilişkili olduğu ve bu sorunların çözümleri için önerilen yaklaşımların bütüncül yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Akalin, 2015; Atbaşı, 2020b; Çitil, 2016; Shindler, 2016). Alanyazında kaynaştırma uygulamasının niteliğinin artırılması, özel gereksinimli bireylerin aldıkları eğitim aracılığıyla akademik ve sosyal kazanımlar elde edebilmeleri için tüm okulu tüm paydaşlarıyla birlikte ele alan yaklaşımların başarı oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal yetersizlik ve akran zorbalığı gibi sorunların çözümü için tüm ortam ve paydaşları kuşatan yaklaşımlardan yararlanmak büyük önem taşımaktadır (Kilian, Fish ve Maniago, 2008; Murray-Harvey, Slee ve Taki, 2009; Olweus, 2004; Sandmel vd., 2009). Okul çaplı uygulamalar Türk eğitim sisteminde özel gereksinimli bireylerin eğitiminde varılması amaçlanan bütünleştirme yaklaşımına erişmek için kullanılabilir bir yaklaşım sunmaktadır. Okulları tipik gelişen bireylerin olduğu kadar özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin de temel ortamı olarak görmek, bütünleştirmeye giden süreçte eğitim sistemimizin gerek duyduğu yeniliklerin yapılabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bütünleştirmenin odağı olan eşit olanaklarla birlikte eğitim ve birlikte yaşamın inşası tüm paydaşların sistemsel yapılanma sürecinde gereken değişimi ve gelişimi birlikte yakalamasıyla mümkün olabilecek bir durumdur. Bu nedenle, okul çaplı müdahaleler kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçişin desteklenmesi için güçlü bir argüman sunmaktadır. Ülkemizde var olan sınırlı sayıdaki OÇODD müdahalelerinin (ör. Melekoğlu, 2017) yaygınlaştırılması belirtilen nedenlerle hem özel gereksinimli bireylerin hem de tipik gelişen bireylerin eğitsel gereksinimlerinin karşılanması için kritik bir önem taşımaktadır.

Desenlenen araştırma özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlarken eğitim sistemimizin kaynaştırmadan bütünleştirmeye giden süreçte gerek duyduğu yeniliklere de yanıt verebilecek bir sistem olarak OÇODD müdahalesini araştırmacılara ve yasa yapıcılara gerçekleştirilebilecek çalışmalara örnek nitelikte güçlü bir yardımcı araç olarak sunma amacı da taşımaktadır. OÇODD uygulamasının okullarımızda uygulanabilen bir müdahaleye dönüşmesi, kaynaştırma uygulamasının var olan sorunlarının bir kısmının çözümünü kolaylaştırabilir. Örneğin, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında sergilediği problem davranışların kontrolü ve

sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda OÇODD uygulaması öğretmenlere önemli kolaylıklar sağlayabilir. Bu nedenlerle; ortaokul dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri durumlarının betimlenmesini ve belirlenen problemlere okul çaplı uygulamalarla müdahale etmeyi amaçlayan bu araştırmaya gerek duyulmuştur.

1.4. Amaç

Araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulanan bir ortaokulda okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasıyla özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek, sosyal kabullerini arttırmak ve var olan problem davranışlarını azaltmak yoluyla akran ilişkilerini geliştirmektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.4.1. Durum saptama sürecinde

- a. Kantin, koridor, yemekhane, lavabo ve okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlar nelerdir?
- b. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfları olumsuz etkileyen durumlar nelerdir?
 - Öğretmenlerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?
 - Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?
 - Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?
- c. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri nasıldır?
- d. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumu nasıldır?
- e. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkileri nasıldır?

1.4.2. Uygulama sürecinde

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin, sosyal kabullerinin artırılmasına ve problem davranışların azaltılmasına yönelik ne gibi uygulamalar gerçekleştirildi?

1.4.3. Uygulama sonrasında

- a. Kantin, koridor, yemekhane, lavabo ve okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlarda ne gibi değişimler olmuştur?

- b. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfları olumsuz etkilediği belirlenen durumlarda ne gibi değişimler olmuştur?
 - Öğretmenlerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?
 - Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?
 - Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?
- c. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ne gibi bir değişim olmuştur?
- d. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumunda nasıl bir değişim yaşanmıştır?
- e. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde ne gibi değişimler olmuştur?

1.5. Önem

Ulusal alanyazında kaynaştırmaya ilişkin ilk araştırmaların başladığı 80'li yıllardan günümüze dek gerçekleştirilen araştırmaların bulgularında sürekli olarak yinelenen pek çok problem, ülkemizde kaynaştırma uygulamalarında var olan sorunların azaltılması ve ortadan kaldırılması için geniş çaplı bir müdahaleye gerek duyulduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma bulgularının kaynaştırmaya ilişkin var olan sorunların giderilmesi için geliştirilecek modellerin öncülerinden olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın; kaynaştırma ortamlarında çalışan eğitimcilerin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin önemine yönelik farkındalığı artırıcı etkilerinin olması yanında, eğitimcilerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma ortamlarında sosyal becerilerini desteklemeye ilişkin teorik ve pratik bilgiler edinmesine yardım edebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda erişilen bulguların OÇODD aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin ve sosyal konumlarının geliştirilmesi; öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf yönetimine ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesiyle eğitimcilere rehber olabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularının ailelerin, yöneticilerin ve tipik gelişen akranların kaynaştırma uygulamasına ilişkin tutumlarını olumlu yönde geliştirebileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularının, kaynaştırma uygulaması kapsamında eğitim alan özel

gereksinimli öğrencilerin maruz kaldığı akran zorbalığının çözümüne ilişkin öğretmenlere ve yöneticilere rehber olabileceği umulmaktadır. Özellikle zorbalıkla mücadelenin, kaynaştırma uygulamalarını destekleyen OÇODD gibi bütüncül bir yaklaşımla yürütülebileceğinin gösterilmesinin hem ulusal hem de uluslararası alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldığı zorbalık durumlarının çözümüne ilişkin yapılacak geniş çaplı araştırmalara zemin oluşturabileceği de umulmaktadır.

Ülkemizde sınırlı sayıda bulunan ODD müdahalelerinin yaygınlaşması için araştırma bulgularının araştırmacılara, öğretmenlere ve yöneticilere hem yapılacak yeni araştırmalar hem de planlanabilecek uygulamalar için rehber olabileceği umulmaktadır. Araştırmanın dünyada özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde baskın yaklaşım olan bütünleştirme yaklaşımının ülkemizde de hakim olabilmesi için okullarımızda, öğretmenlerimizde ve eğitime bakış açımızda yaşanması gereken dönüşüme ODD ve OÇODD yaklaşımlarının katkıları olabileceğini göstermesi açısından da büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının ODD ve OÇODD yaklaşımlarının kaynaştırmaya ilişkin sorunları azaltabilecek/ortadan kaldırabilecek bir müdahale aracı olarak yaygınlaşması için bir başlangıç noktası olabileceği umulmaktadır. Bu konuda yasa yapıcıların gerçekleştirebileceği düzenlemelerle ODD ve OÇODD uygulamalarının tüm okullarda kullanılabilen uygulamalar haline gelebileceği ve bu yaklaşımla kaynaştırma uygulamasının niteliğinde ülke çapında olumlu gelişmeler yaşanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde üniversite ve okul iş birliğiyle elde edilen olumlu gelişmelerin MEB ve Yükseköğretim Kurulu iş birliğiyle kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesi ve bütünleştirmeye dayalı eğitimin okullarımıza uygulanabilir olması için önemli bir çalışma alanını tanımlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sürecinde yer alan uygulamaların okul çapında, farklı uzmanlarla iş birliği yaparak oluşturulan eylem planları aracılığıyla uygulanmış olmasının okullarda iş birliğine dayalı çalışmalara ilişkin tüm paydaşlara rehber nitelik taşıması beklenmektedir. Araştırma bulgularının; kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçiş sürecinde, kaynaştırma ortamlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmanlarının iş birliği içerisinde yapacağı çalışmalara zemin hazırlayacağı umulmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularıyla belirtilen tüm olumlu değişimlerin araştırmacılara yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi için sunulacak önerilerle katkılar getirebileceği düşünülmektedir.

Özetle mevcut araştırma içerisinde yer alan uygulamaların ve bulguların kaynaştırmanın tüm paydaşlarına farklı açılardan katkıları getirebileceği düşünülmektedir. Özellikle sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını kontrol edebilmek için neler yapabilecekleri konusunda uygulama sürecinde kullanılan müdahalelerin öğretmenlere rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Ülkemizdeki kaynaştırma uygulamasının niteliğinde ilerleme elde edilmesi ve bütünleştirmeye geçiş için gerçekleştirilebilecek yasal düzenlemelere, yeni araştırmalara zemin hazırlayabileceği umulmaktadır. Araştırmanın okul içerisindeki farklı branş öğretmenlerinin, personelin, yöneticilerin ve ailelerin hem birbirleriyle hem de üniversitelerle iş birliği yaparak çalışmaya hazır olduklarını göstermesinin de önemli bir kazanım olduğu düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın durum saptama sürecinde; sınıf içerisinde gerçekleşen problem davranışların sayımı araştırmacının yaptığı gözlemler üzerinden yapılmıştır. Bu durumun nedeni sınıf içerisinde görüntü kaydı yapma izninin çıkış tarihinin planlanan süreçten sonraya kalmasıdır. Uygulama sürecinde sınıf içerisinde gerçekleşen problem davranışların sayımıysa kamera aracılığıyla toplanan görüntü kayıtları izlenerek yapılmıştır. Durum saptama ve uygulama sürecindeki problem davranışların sayımına ilişkin kullanılan yöntemlerin farklılaşması nedeniyle problem davranışların uygulama öncesi ve sonrası durumu eşit şartlarla karşılaştırılamamıştır. Gözlemler araştırmacının sınıfta gördüğü olayları yetiştirebildiği hızda not alma tekniğini kullandığı için durum saptama sürecindeki problem davranışların normalde var olan problem davranış sayısından az bulunduğu düşünülmektedir. Uygulama sürecindeki davranışların görüntü kayıtlarından tam olarak sayılabildiği için problem davranışların yapılan uygulamalarla olumlu yönde değişim gösterdiğine ilişkin karşılaştırmada, uygulamaların problem davranışları azaltmada yanıtıcı olarak var olandan daha düşük düzeyde belirlendiği düşünülmektedir. Bu durum araştırma sürecindeki uygulamaların yarattığı değişimlerin var olandan daha düşük görünmesine neden olduğu için bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Kaynaştırma: öğretmen ve özel gereksinimli öğrencilere özel eğitim destek

hizmetlerinin sağlanması aracılığıyla özel gereksinimli öğrencilerin ilk ve orta dereceli genel eğitim ortamlarında tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitim görmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Batu, 2010; Kırcaali-İftar, 1992).

Sosyal yeterlik: Uyumsal davranışlar, sosyal beceriler ve akran kabulünü içeren semsiye bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Crosland ve Dunlap, 2012; Ergenekon, 2013; Gresham, 1986; Topping, Bremner ve Holmes, 2000). Bir bireyin sosyal becerileri doğru zamanda ve doğru yerde kullanabilme yeteneği ve kişinin nasıl davranacağına ilişkin sosyal kararlar almasıdır (Çolak, 2019).

Sosyal beceri: Bireyin bağımsızlık kazanmasıyla birlikte yaşadığı topluma uyum sağlamasını ve o toplumun bir parçası olmasını sağlayarak bireyin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyen öğrenilmiş davranışlardır (Çolak, 2007). Bireyin topluma uyum ve bağımsızlık kazanarak yaşam kalitesini etkileyen davranışlardır (Çolak, 2019).

Olumlu davranışsal destek (ODD): Önleyici ve düzeltici uygulamalar geliştirmek amacıyla iş birliğine dayalı ve değer temelli bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır (Atbaşı, 2020b; Carr vd., 2002).

Okul çaplı olumlu davranışsal destek (OÇODD): personel, öğretmenler ve okuldaki tüm öğrenciler için daha kapsayıcı ve olumlu bir sosyal kültür oluşturmayı amaçlayan yüksek nitelikte destekleyici ortam düzenlemelerinin ve uygun stratejilerin bir arada kullanımını içeren (Horner, vd., 2009), okul iklimini olumlu yönde geliştirmeyi, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi, öğrenme fırsatları oluşturarak akademik başarıyı arttırmayı, problem davranışları önlemeyi ve var olan problem davranışları azaltmayı/ortadan kaldırmayı amaçlayan bir uygulamadır (Crone, Hawken ve Horner, 2015).

Günlük hedef geribildirim (GHG): İkinci düzey ODD mühalalerinden biridir. GHG uygulamasında öğrenci güne belirlenen uygulama danışmanı ile görüşerek başlar. Bu görüşmede danışman öğrenciyle olumlu bir etkileşim kurar, gün içerisinde gerçekleştirmesi istenen hedef davranışları içeren günlük hedef formunu verir ve öğrenciyi günlük hedefine erişmesi için motive edici bir tutum sergiler (Collins, Gresham ve Dart, 2016; Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008). Okul günü boyunca öğretmenler, öğrenciyi günlük hedef formu üzerinden değerlendirir. Okul bitiminde öğrenci tekrar uygulama danışmanına gider ve birlikte günlük hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını incelerler. Eğer öğrenci günlük hedefine ulaştıysa ödülünü alır, günlük hedefine ulaşamadıysa danışman olumlu bir dille öğrenciye çeşitli önerilerde bulunabilir ve bir

sonraki gün başaracağına inandığını ifade ederek öğrenciyi motive edebilir (Atbaşı, 2019). Öğrenci GHG formunu anne ve/veya babasına gösterir. Anne ve/veya baba formu inceler, yorumunu yazar ve ertesi gün formu uygulama danışmanına teslim edilir (Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008). Günlük hedef geribildirim adıyla açıklanan uygulama; alanyazında Check-in Check-out (CICO) olarak kullanılmaktadır. Uygulama adının Türkçe'ye uyarlanması için dil ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılan çalışmalar sonrasında Check-in Check-out yerine Günlük Hedef Geribildirim (GHG) adının kullanılması uygun görülmüş ve tez raporunda da bu ifade kullanılmıştır.

Sosyal Kabul: Bireyin, içinde bulunduğu grubun üyesi olarak herhangi bir etkinlik için tercih edilmesi ya da bireyin kişiliğine yönelik çevreden gelen tepkilerdir (Selimoğlu ve Aydın, 2019).

Sosyal Konum: Bireyin içinde bulunduğu grupta ne kadar sevildiğinin göstergesidir (Gülay, 2009).

Akran İlişkisi: Benzer yaş, gelişim ya da olgunluk düzeyine sahip, benzer kişisel değerler, yaşam tarzları ve sosyal özellikleri paylaşan bireyler arasındaki karşılıklı ve sürekli olan etkileşimlerin tümüdür (Gülay, 2009).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, ortam, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analiz süreci ve araştırma etiği başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle gerçekleştirilmiştir.

2.1.1. Araştırma modelinin paradigması ve araştırmacının bakış açısı

Eylem araştırmaları 1950'li yıllarda baskın olan pozitivist paradigmadan da etkilenerek yeni bir yöntem/yaklaşım olarak biçimlenmiştir. Tarihsel kökenleri Aristo felsefesiyle ilişkilendirilen pozitivist bakış açısı temelde var olan düzeni oluşturan ögeler arasındaki ilişkiler üzerinden mutlak gerçeğe ulaşılabilirliğini varsayar ve ampirik gözlemlerle nedensel ilişkiler arar. Var olan sosyal düzenin değiştirilmesi ve iyileştirilmesiyle ilgili problem durumlarında pozitivist argümanlarının gereken çalışma alanını sağlamakta yeterli olmaması nedeniyle duyulan gereksinime yanıt olarak gelişen eylem araştırması farklı teorik paradigmalardan etkilenmiştir. Eylem araştırmasının etkilendiği kuramlar; postpozitivism, dönüştürücü çatı, eleştirel kuram ve postmodern yaklaşımlar olarak açıklanabilir (Coghlan ve Brydon-Miller, 2014; Denzin ve Lincoln, 2005). Postpozitivism, pozitivistin sıkı sıkıya bağlı olduğu neden- sonuç ilişkisine odaklanmak yerine olası tüm neden ve sonuçları göz önünde bulundurmaya amaçlar. Dönüştürücü çatı, araştırma ve yeni bilgilere ulaşma süreçlerinin amacının toplumsal ilerleme ve insanlara yarar sağlama olduğunu öne sürer (Mertens, 2003). Eleştirel kuram, bireyler arası etkileşimleri teşvik etmeyi ve kendi olanaklarını geliştirme yolunu aramalarında bireylere yardımcı olmayı amaçlar. Postmodernizm ise katılımcıların; ırk, sınıf ve cinsiyet gibi farklı kökenlerine ilişkin bakış açılarının önemsenmesini ve çalışmaya planlama ve uygulama aşamalarında dahil edilmesini önerir (Creswell, 2007). Eylem araştırması gelişimine katkı sağlayan tüm kuramsal bakış açılarının etkisiyle; kuram ve uygulama arasında köprü kurmayı amaçlayan, katılımcıların, araştırmacıların ve uygulamacıların bireysel farklılıklarını önemseyen, var olan sorunların değişimi için planlama yapmayı ve uygulamayı dinamik bir süreç olarak gören bir araştırma yaklaşımıdır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Türkiye’de özel eğitim alanında ilk lisans programının 1952 yılında açılmış olmasından ve kaynaştırma uygulamasının ilk defa 1983 yılında yürürlüğe giren yasayla resmi olarak kabul edilmiş olmasından da yola çıkarak özel eğitimin yeni gelişen bir disiplin alanı olduğunu söyleyebileceğimizi düşünüyorum. Yeni gelişen bir alanda çalışıyor olmanın önemli sonuçlarından birinin de sıklıkla sorunlarla karşılaşmak ve çözüm aramak olduğunu fark ediyorum. Yaşanan sorunların uygulama ortamlarında da teorik ve uygulamalı eğitimlerinin verildiği üniversitelerde de farklı görünümeleri olduğunu düşünüyorum. Bir araştırmacı olarak bu duruma ilişkin pek çok çalışma alanım olabileceğini, ancak seçtiğim çalışma alanına kendimi “ait hissedebilmem” için dönüştürücü bir bakış açısıyla hareket etmem gerektiği biliyorum. Akademik hayatımın önemli bir kilometre taşı olan doktora öğreniminin ürününün, beni betimleyen ve sürekli çözüm yolları arayan araştırmacı kimliğime de yakışır olmasını istedim. Bu nedenle eylem araştırmasıyla ilgili bilgi edinmeye başladığım günden itibaren, araştırma yönteminin hem kuramsal zemininin hem de çalışma şeklinin kişiliğimle de uyumlu olduğunu düşündüm. Doktora tez çalışmam olarak planladığım ve yürüttüğüm bu araştırmayla da tüm zorluklarına rağmen var olan durumun iyileştirilmesinde kendimden de katkılar ve yansımalar yapabileceğim eylem araştırmasını seçtim ve uyguladım.

2.1.2. Yöntemin tarihsel gelişimi ve özellikleri

Alanyazın incelediğinde Kurt Lewin’in 1900’lerin ortasında yaptığı çalışmalarla keşfedilen eylem araştırması modelinin günümüze kadar pek çok farklı tanım ve sınıflamasının yapıldığı görülmektedir. Yapılan pek çok tanıma rağmen araştırma döngüsü Lewin’den bu yana problem durumunun betimlenmesi, müdahalenin gerçekleştirilmesi ve değerlendirme olmak üzere değişmeden günümüze kadar gelmiştir (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014). Eylem araştırmalarının yaygın olarak kullanılan çeşitli tanımlarına bakıldığında; Tomal (2003) tarafından; eğitsel problemlerin çözülmesi ve eğitim ortamlarının geliştirilmesi için kullanılan sistematik süreç, Coghlan ve Brydon-Miller (2014) tarafından; önemli kurumsal, toplumsal ve sosyal konularda var olan sorunların çözümünde teori ve pratiği birleştirmeyi amaçlayan döngüsel özellik taşıyan araştırma ve Johnson (2015) tarafından sistematik, yansıtmalı ve işbirlikli sorgulama şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

Eylem araştırmalarının sınıflama yaklaşımları incelendiğinde alanyazında çeşitli sınıflama sistemlerinin yer aldığı görülmektedir. Örneğin Grundy (1988); teknik,

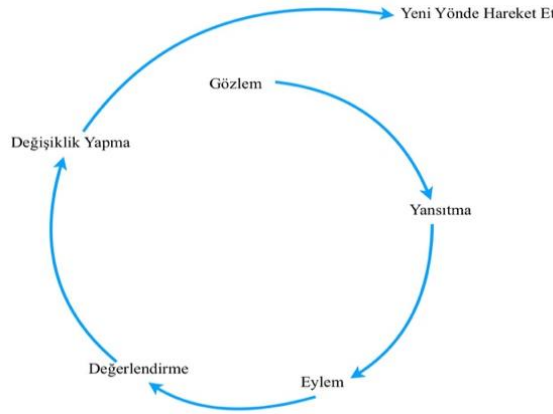
uygulayıcı ve özgürleştirici eylem araştırması, Holter ve Schwartz-Barcott (1993); teknik iş birliğine dayalı, karşılıklı katkı iş birliğine dayalı ve geliştirici eylem araştırması, Mc Keman (1991); bilimsel-teknik problem çözme temelli, uygulama amaçlı, eleştirel-özgürleştirici eylem araştırması şeklinde farklı sınıflama sistemleri geliştirmişlerdir. Uzuner (2005) ise araştırmanın katılımcılarına, katılımcıların rollerine ve eylemin gerçekleştiği ortama göre farklı sınıflama yaklaşımlarının alanyazında yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca Uzuner (2005) bu farklı sınıflandırma yaklaşımlarının eylem araştırması şemsiyesi altında yer aldıklarını, araştırmacının araştırma sürecinin detaylı olarak anlatmasının araştırma modelini açıklama noktasında yeterli olacağını belirtmiştir. Alanyazında var olan eylem araştırması sınıflama yaklaşımlarına ilişkin durum göz önüne alınarak mevcut çalışma herhangi bir sınıflama yaklaşımına bağlı olarak kategorize edilmemiş, izleyen bölümlerde araştırmanın tüm bileşenleri detaylıca açıklanmıştır.

Eylem araştırmasını diğer araştırmalardan ayıran temel özellikleri; ontolojik varsayımları, epistemolojik varsayımları, yöntemsel varsayımları ve sosyal amaçlar taşımasıyla ilişkili özelliklerdir (McNiff ve Whitehead, 2006). Eylem araştırmalarının temel ontolojik varsayımları; değer odaklı olmak, epistemolojik varsayımları; bilginin kesin olmadığı ve işbirlikçi süreçlerle edinildiği şeklinde özetlenebilir (Coghlan ve Brydon-Miller, 2014). Eylem araştırmasının yöntemsel varsayımları ve sosyal amaçlar taşıyor olması ise eylem araştırmalarının kuram ve uygulama arasındaki makası kapatırken var olan bir sorunun çözümüne yönelik veri toplama, planlama ve değerlendirme süreçlerinin döngüsel olarak tekrarlandığı, süreç içerisinde yaşanabilecek değişim ve gelişimlere açık bir araştırma deseni olması şeklinde özetlenebilir (Glesne, 2014; Johnson, 2015; McNiff ve Whitehead, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Eylem döngülerine ilişkin farklı araştırmacıların farklı basamaklar tanımladıkları görülmektedir. Örneğin Johnson (2012); eylem döngüsünün aşamalarını şu şekilde tanımlamıştır; (a) soru, problem ya da ilgi alanının tanımlanması, (b) alanyazın taraması, (c) eylem planı, (d) veri toplama sürecinin planlanması, (e) planın gözden geçirilmesi, veri toplama ve analizi ve (f) bulguların raporlaştırılması. Araştırmacı yaptığı alanyazın taramasıyla araştırma sorularına, durum saptama sürecinde dinamiklerini tanımaya başladığı okulun özelliklerine ve kendi çalışma biçimine en uygun eylem döngüsünün McNiff, Lomax ve Whitehead, (2003)'ün tanımladığı döngü (Görsel 1) olduğuna karar vermiştir. Araştırmacının McNiff, Lomax ve Whitehead (2003)'ün eylem döngüsünü kullanmaya karar vermesinin nedenleri arasında; “yansıtma”nın ayrı bir adım olarak

döngüde yer alması ve daha esnek bir yapı sunması bulunmaktadır. Hem araştırmanın geniş kapsamlı doğası gereği hem de gerçekleştirilen eylemlerin var olan duruma iyileştirici etkiler üretebilmesi için araştırmacının süreç içerisinde pek çok paydaşla iş birliği yapması gerekmiştir. Bu iş birliğinin sağlanabilmesi için de geçerlik komitesine, ODD ekibine ve tez izleme komitesine araştırmacının elde ettiği verilerin anlamına ilişkin “yansıtma” hatta “eleştirel yansıtma (Glesne, 2014)” yapması araştırmada gerçekleştirilen eylem döngülerinin en önemli bileşenlerinden olmuştur. “Araştırma modelinin paradigması ve araştırmacının bakış açısı” başlığında açıklandığı gibi araştırmacının var olan sorunların düzeltilmesine yönelik mücadele etmeye yatkın bakış açısı ve sürecin işleyişinde kendisinden yansıtma yapmak istemesi nedenleriyle bu araştırmanın eylem döngüsü McNiff, Lomax ve Whitehead (2003)’ün tanımladığı döngüye uygun olarak yürütülmüştür.

McNiff, Lomax ve Whitehead (2003)’ün Görsel 2.3.’de yer verilen eylem döngüsü görseli eylem araştırmasının bileşenlerinin döngüsellikini göstermektedir.



Görsel 2.3. Eylem döngüsü [McNiff, Lomax ve Whitehead (2003)’den akt. McNiff ve Whitehead, 2006]

Görsel 2.3. incelendiğinde var olan bir sorunun betimlenmesi, sorunun çözümüne yönelik eylem planının yapılması ve uygulanması, planın değerlendirilmesi, değerlendirilme sonucunda gerekli görülen düzenlemelerin yapılması ve araştırma sürecinde oluşan yeni gereklilikler doğrultusunda yeni bir döngünün gerçekleştirilmesi şeklinde araştırma sürecinin yürütüldüğü görülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın; okul çaplı olumlu davranışsal destek (OÇODD) müdahalesinin planlanması ve uygulanması süreci McNiff, Lomax ve Whitehead, (2003)’ün tanımladığı döngüye uygun olarak yürütülmüştür. Bu süreçte; eylem döngüsünün gözlem basamağında, odak

alana ilişkin durumun betimlenmesi amacıyla çeşitli araçlarla veriler toplamıştır. Özellikle araştırmanın durum saptama sürecinde; araştırmacı okulda öğrenim görmekte olan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin durumu detaylı olarak betimleyebilmek için izleyen bölümlerde anlatıldığı gibi okul iklimine, sınıfların iklimine ilişkin var olan sorunları betimleme amaçlı veriler toplamıştır. Araştırmacı yansıtma aşamasında toplamakta olduğu/toplamış olduğu verilerin ne anlam ifade ettiğine yönelik çalışmalar yapmış ve verilerin anlamına ilişkin eriştiği içeriği geçerlik komitesiyle ve ODD ekibiyle paylaşarak paydaşların görüş ve önerilerini sürece dahil etmiş ve iş birlikleri geliştirmiştir. Ayrıca bu aşamada araştırmacı; katılımcıların, araştırmanın yürütüldüğü ortamla, birbirleriyle, uygulanan müdahalelerle ve araştırmacıyla nasıl etkileştiği üzerine derinlemesine düşünerek eleştirel yansıtma (Glesne, 2014) da yapmıştır. Araştırmacının bakış açısına göre eleştirel yansıtma sürecinde duruma ilişkin erişilen bulguların alanyazın verileriyle, ortam ve katılımcıların özellikleriyle ilişkilendirilerek “daha iyi olması için neler yapılabilir?” sorusuna yanıt araması araştırmanın dönüştürücü yönünün ana bileşenlerinden olmuştur. Döngünün eylem basamağında durum saptama sürecinde belirlenen problemlerli durumların çözümüne yönelik tüm paydaşları da sürece dahil eden eylem planları geliştirilmiştir. Araştırmacı OÇODD müdahalesi kapsamında birinci düzey müdahalede yer alması gereken müdahaleleri belirledikten sonra her bir müdahale için ayrı eylem döngüleri yürütmüştür. Her bir müdahale için ayrı eylem döngülerinin gerçekleştirilmesi sayesinde eylem araştırmasının temel özelliklerinden olan duruma göre eylem planlarında değişiklik yapabilme/ karar verebilme alternatifleri kullanılabilir olmuştur. Araştırmacı hazırladığı eylem planında, durum saptama sürecinde belirlenen problemlerin çözümüne katkı sağlaması için uygulama sürecinde yer alması gereken tüm müdahaleleri farklı alternatiflerle birlikte taslak olarak planlamıştır. Hazırlanan planda yer alan müdahaleler OÇODD müdahalesinin doğası gereği birinci düzey ve ikinci düzey müdahaleler olarak ayrılmıştır. Araştırma yönteminin doğası gereği veri toplama süreçleri araştırma boyunca devam etmiştir. Araştırma sürecinde veri toplama sürecinin sürekliliği eylem planının uygulanmaya başlamasıyla birlikte, planın işleyişine ilişkin sürekli değerlendirme yapılmasını olanaklı kılmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında veri toplama süreçlerinin sürekli devam ediyor olması ve bahsedilen farklı eylem döngüleri sayesinde, kullanılan eylem döngüsünün değerlendirme basamağında her bir müdahalenin etkileri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Gerek görülen ya da eylemlerin işlemediği durumlarda çözüme

yönelik çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Değişiklik yapma basamağında örneğin, araştırmacı birinci düzey müdahalede yer alan pekiştirme sistemlerinden bilye kavanozu (Marble jar), sticker uygulaması ve yıldız öğrenci uygulamasının her birini hem birbiriyle uyumlu hem de birbirlerinden farklı döngüler olarak uygulamış ve bu müdahalelerin etkilerini değerlendirerek süreci yürütmüştür.

Eylem döngülerinde yapılan değerlendirmelerde sticker uygulamasında herhangi bir değişiklik yapılması gereği oluşmamıştır. Ancak “uygulama sürecine ilişkin bulgular” bölümünde detaylıca anlatıldığı gibi bilye kavanozu ve yıldız öğrenci uygulamasında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Uygulamalara yönelik eylem planlarında yapılan değişiklikler sonrasında, eylem döngüsünün “yeni yönde hareket et” aşamasıyla tüm süreç ilgili müdahaleye ilişkin baştan işletilmiştir. Örneğin Görsel 2.4.’de yer alan bilye kavanozu müdahalesine ilişkin eylem döngüsünde yapılan her bir değişiklik sonrası yapılan düzenlemenin etkilerinin tekrar değerlendirildiği aşamalara yer verildiği görülebilmektedir.

Görsel 2.4. incelendiğinde bilye kavanozu uygulamasının başlatılmasını takiben uygulamanın son haline erişene kadar gerçekleştirilen tüm süreçler görülmektedir. Görselde italik olarak yazılan kısımlar, uygulamaya ilişkin toplanan verilerin analiziyle erişilen sorunları ve bu sorunların çözümü için gerçekleştirilen düzenlemelerin anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla verilen örneklerdir. Görsel 2.4.’de yer verilen bilye kavanozu uygulama döngüsü “uygulama sürecine ilişkin bulgular” kısmında açıklanan eylem döngülerine uygun olarak gerçekleştirilen tüm müdahalelerin detaylarına yer verilmiştir.

2.2. Ortam

Araştırmacı doktora ders döneminde almış olduğu “seminer” dersi kapsamında kaynaştırma ortamlarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığı döngüsünde yer alma durumlarını tipik gelişen akranlarının zorbalık döngüsünde yer alma durumlarıyla karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırma planlamıştır. Araştırmacı tez çalışmasına öncülük edebileceğini düşündüğü, seminer dersinde planladığı nicel araştırmayı ve bir başka nitel araştırmayı uygulamak için araştırmaların yapılacağı ilçenin Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinleri almıştır. Araştırmacının



Görsel 2.4. Bilye kavanozu uygulama döngüsü

planladığı nitel araştırma; okul psikolojik danışmanlarının, okullarda özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı problemlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir fenomenoloji araştırmasıdır. Araştırmacı 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında izin aldığı ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün bulunduğu ilçedeki dahil etme ölçütlerini karşılayan okullarda veri toplamaya başlamıştır. Planlanan nitel araştırma kapsamında, okul psikolojik danışmanlarıyla görüşme yapmaya ve nicel araştırma kapsamındaysa dahil etme ölçütlerini karşılayan okullarda öğrencilerden ölçekler aracılığıyla veri toplamaya başlamıştır. Araştırma izninin alındığı ilçedeki okulların araştırmalara dahil edilmesi için belirlenen ölçütler şu şekildedir:

- a. Okulda 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören en az bir özel gereksinimli öğrenci olması
- b. Okul psikolojik danışmanı bulunması
- c. Okulun en fazla üçer 5., 6., 7. ve 8. sınıf şubesi bulunması
- d. Okul yöneticilerinin ve okul psikolojik danışmanlarının araştırmaya katılmaya gönüllü olması

2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında belirlenen dahil etme ölçütlerini karşılayan toplam 12 okuldan veri toplanmıştır. Veri toplama süreçleri kapsamında araştırmacı okul yöneticileriyle görüşerek çalışmanın amacını, ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinlerin alındığını açıklamıştır. Ayrıca araştırmacı bu görüşmelerde yöneticilerle okuldaki özel gereksinimli öğrenciler hakkında da kısa sohbetler etmiştir. Veri toplama süreçleri devam ederken, gerçekleştirilen tez çalışmasının yürütüldüğü okulda araştırmacının okul yöneticisiyle yaptığı ön görüşme sonrası günlüğüne şu notları almıştır;

“Müdür bey geldiğinde çalışmanın amaçlarını ve veri toplama araçlarını anlattım. Müdür bey ‘hocam, öğrencilerimizin yararına olan her şey bizim de yararımızdır’ dedi. ‘Bizim okulumuzda öğrencilerimiz çok problemli ve her türlü sorunla karşılaşılıyor. Kavgı, küfür, ders başarısızlığı pek çok sorunumuz var. O yüzden siz çalışmanızı yapın hocam, biz her türlü öğretmenlerimizle veri toplamanıza yardım ederiz. Keşke bize sorunların çözümünde de yardımcı olabilseniz’ dedi. Okulun durumuna üzüldüm ama müdürün iletişim tarzı ve destek talep etmesi beni çok mutlu etti.” (10.09.2017 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacı 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında verilerini topladığı iki araştırma sürecinde yaşadığı deneyimler, topladığı verilerin analizlerini yaparken fark ettiği durumlar ve yaptığı alanyazın taramaları sonucunda bu araştırmayı planlamış ve araştırma önerisini yazmıştır. Araştırmanın uygulanabileceği okula karar verme sürecinde iki araştırma için gerçekleştirilen gözlemler ve elde edilen veriler doğrultusunda iki

okulda planlanan bu araştırmanın uygulanabileceği görülmüştür. Bu iki okuldan biri bu araştırmanın uygulandığı ortaokuldur. Araştırmacı çalışmanın yürütüleceği okula karar verme sürecinde belirlenen iki okulun yöneticisine de araştırma önerisini sunmuş ve görüşlerini almıştır. Araştırmacı olası okullardan Ortaokulu yöneticisiyle yaptığı görüşme sonrası görüşlerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde not etmiştir;

“Bugün, ... ilçesinde tez uygulamamı gerçekleştirebileceğimi düşündüğüm iki okulun müdürleriyle görüştim. İlk olarak Ortaokulu müdürü ile görüştim. Müdür beye çalışmamın amacını ve içeriğini anlattığımda bana video kaydı almak için ‘valilikten alacağınız izne ek olarak ilçeden de video kaydı alması uygundur yazan bir yazı almanı isterim’ dedi. ‘Eğer öğrencileri okul bitiminde okulda tutmak istersen, tüm izinleri ve onayları alınmış bir servis tutmalı ve bu servisle öğrencilerin taşınacağını ilçe milli eğitime bildirmelisin ve burası taşınmalı sisteme dahil bir okul olduğu için çok uzak köylerden gelen öğrenciler de var sana ciddi zorluk olur’ dedi. Ayrıca ‘ailelerden izin vermek istemeyenler çıkabilir, bu konuyla da ilgilenmen gerekir ve okul saatleri içinde uygulama yapmak istersen de izin vermeyen öğretmenler olabilir bu konuda da sana yardımcı olamayabilirim’ dedi. Müdür beye okula çeşitli posterler panolar asmam gerekebilir dediğimdeyse ‘bu çalışmalar boyaya zarar verirse okulun boyanması gerekir’ dedi. Okul müdürünün bu tarz sorunlar gerçek olduğunda bana yardımcı olamayacağını açıkça söylemesi, araştırma sürecinde ciddi zorluklar yaşayabileceğimi hissetmeme neden oldu.” (01.08.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacı, ilk görüşmeyi yaptığı ... Ortaokul yöneticisinin çalışmada okula fiziksel zarar verilirse kaygısından dolayı belirlenen diğer Ortaokulun yöneticisiyle görüşmüştür. Bu görüşme sonrasında araştırmacının günlüğüne aldığı notlar şöyledir;

“.... hoca beni hemen tanıdı. ‘Hoş geldiniz hocam’ diye gülümseyerek karşıladı. Araştırmamın amacını ve olası sürecini anlattıktan sonra ... hoca bana ‘bizim için uygundur hocam, elimizden geleni yaparız’ dedi ve beni okul psikolojik danışmanı ile görüştürdü. Okul psikolojik danışmanı da ‘araştırmanın okul için güzel bir avantaj olacağını düşünüyorum’ dedi. Her şeyin çok olumlu olması bana güven verdi.” (03.08.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Yukarıda açıklanan süreç sonrasında planlanan tez çalışmasının okul yöneticisi ve okul psikolojik danışmanının olumlu tutum ve görüşleri sonucunda ... Ortaokulunda gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. İzleyen bölümde araştırmanın gerçekleştiği ... Ortaokulunun fiziki özellikleri açıklanmıştır.

2.2.1. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul

Marmara Bölgesi’nin bir büyükşehirinin tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin yoğun olduğu bir ilçesinde, ilçe merkezine 15 km uzaklıkta 2017-2018 eğitim öğretim yılında hizmete açılmış bir ortaokuldur. İki katlı olan okulda; toplam 11 derslik, bir

öğretmenler odası, bir kantin, bir yemekhane, bir okul psikolojik danışman odası, bir müdür odası, bir müdür yardımcısı odası, bir öğretmen lavabosu ve birer tane kız ve erkek öğrenci lavabosu bulunmaktadır. Bina içerisinde bir ortaokul bir de aynı isimli imam hatip ortaokulu hizmet vermektedir. Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yönetimi ve öğretmen kadrosu ortaktır. Çalışmanın gerçekleştirildiği ortaokulda ikişer tane 5., 6., 7. ve 8. sınıf şubesi bulunmaktadır. Ortaokul sınıfları binanın birinci katında yer almaktadır. İmam hatip ortaokulunda ise birer tane 6., 7. ve 8. sınıf şubesi bulunmaktadır. İmam hatip ortaokul şubeleri zemin katta sol tarafta yer almaktadır. Okul bahçesinde bir voleybol filesi, iki adet basket potası ve iki adet portatif kale bulunmaktadır. Okulda bir müdür, iki müdür yardımcı ve 13 öğretmen çalışmaktadır. Okulda bir hademe, bir kantin görevlisi olmak üzere iki personel görev yapmaktadır. Ortaokul kısmında 173 öğrenci, imam hatip ortaokulu kısmında ise 47 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı taşınmalı sistemle çevre köylerden gelmektedir. Okulda saat 09.00- 15.30 saatleri arasında eğitime devam edilmekte ve saat 12.10-12.50 arasında öğle molası verilmektedir. Aşağıda yer alan Görsel 2.5. okulun önden görünüşünü, Görsel 2.6. okulun yan bahçe kısmını ve Görsel 2.7. ise okulun ön bahçesinde yer alan spor ekipmanlarını göstermektedir. Görsel 2.8.'deyse okulun giriş ve birinci katının krokileri yer almaktadır.



Görsel 2.5. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulunun önden görünüşü



Görsel 2.6. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun yandan görünüşü



Görsel 2.7. Uygulamanın gerçekleştirildiği okulun ön bahçesinde yer alan spor alanı

2.2.2. Odak sınıflar

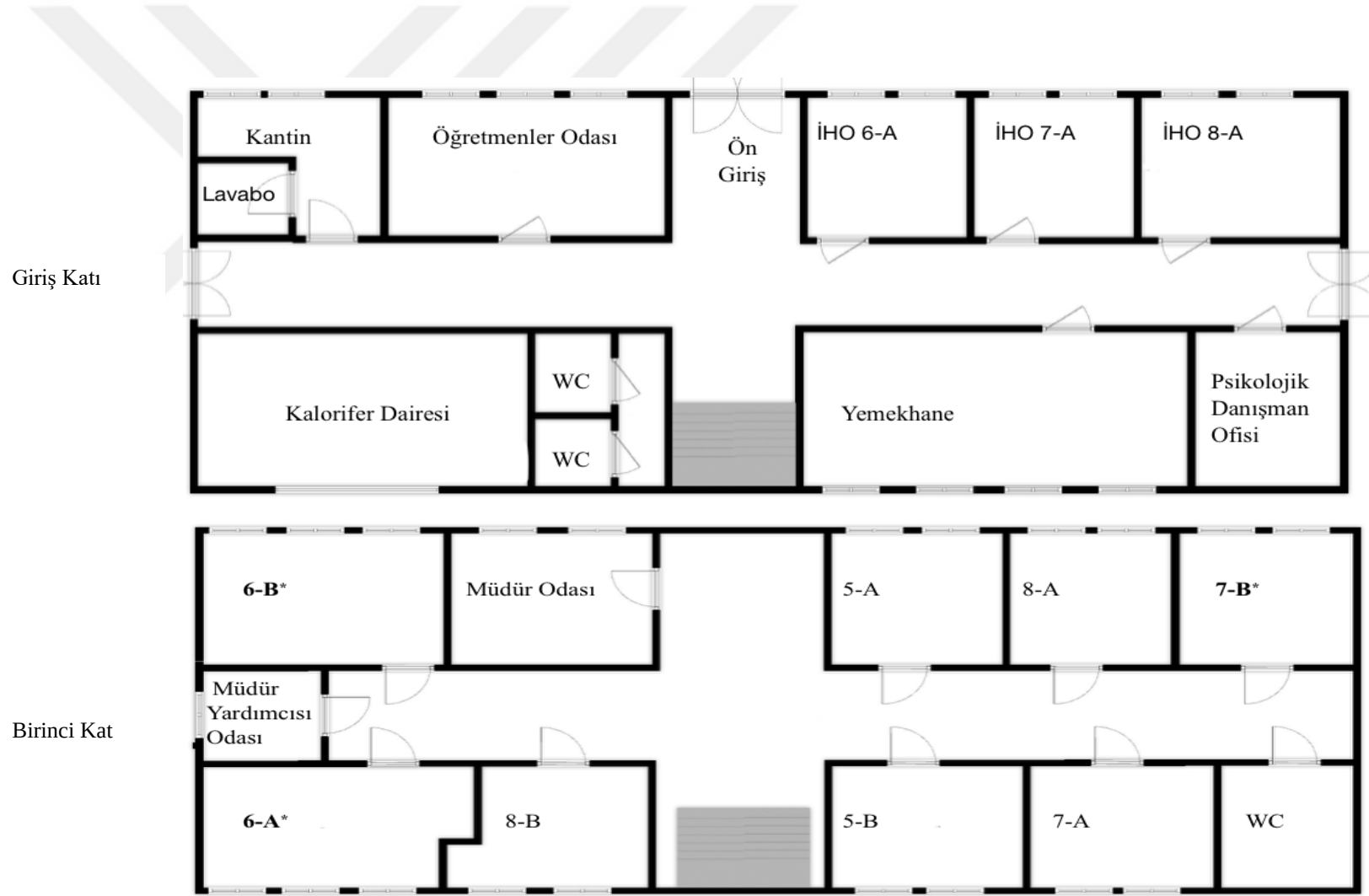
Araştırmanın odak sınıfları 6-A, 6-B ve 7-B'dir. İzleyen başlıklarda odak sınıfların fiziksel özellikleri hakkında bilgilere yer verilecektir. Tüm odak sınıflar okulun ikinci katında yer almaktadır. Tüm sınıflarda öğrenciler ikili ahşap sıralarda oturmaktadır. 6-A sınıfında (Görsel 2.9.); 11 adet ikili ahşap sıra, beyaz tahta, bir öğretmen masası, bir öğretmen sandalyesi, bir dolap, bir çöp kutusu bulunmaktadır. 6-B sınıfında (Görsel 2.10.); 11 adet ikili ahşap sıra, Vestel marka akıllı tahta, bir öğretmen masası, bir öğretmen sandalyesi, bir dolap, bir çöp kutusu bulunmaktadır. 7-B sınıfı (Görsel 2.11.) 13 adet ikili ahşap sıra, Vestel marka akıllı tahta, bir öğretmen masası, bir öğretmen sandalyesi, bir dolap ve bir çöp kutusu bulunmaktadır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın OÇODD müdahalesinin uygulanması gibi oldukça geniş kapsamlı bir süreci içeriyor olması nedeniyle katılımcılar da sayıca fazladır. Araştırmanın okunurluğunu arttırabilmek amacıyla katılımcılar olabildiğince sınıflandırılarak ve kritik verileri içeren özetler şeklinde tanıtılmıştır. İzleyen başlıklarda katılımcılar; öğrenciler, okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanı, branş öğretmenleri, okul görevlileri, aileler, araştırmacı, danışman, olumlu davranışsal destek (ODD) ekip üyeleri, tez izleme komitesi (TİK) üyeleri ve geçerlik komitesi üyeleri başlıkları altında tanıtılmıştır.

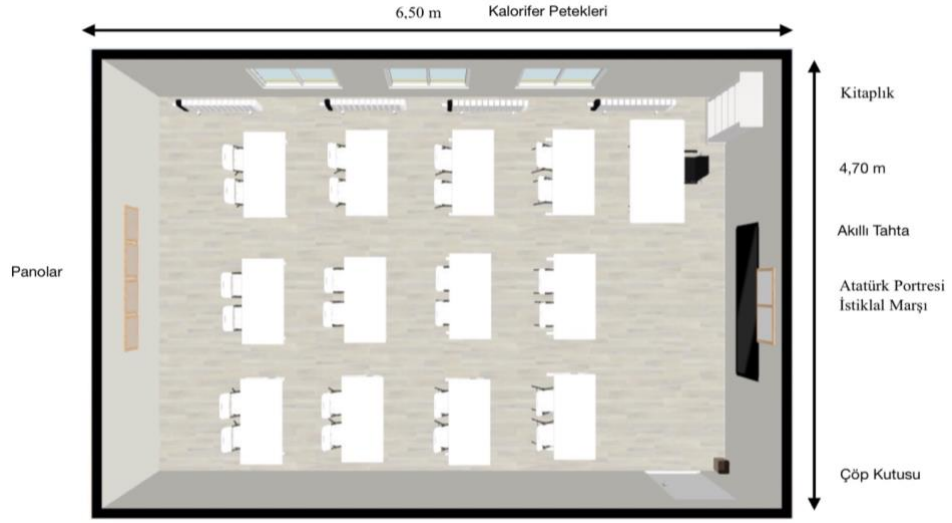
2.3.1. Öğrenciler

Araştırmanın sekiz şubeli, 173 öğrencinin öğrenim görmekte olduğu bir ortaokulda yürütülmüş olması nedeniyle araştırmada katılımcıların büyük bir kısmını öğrenciler

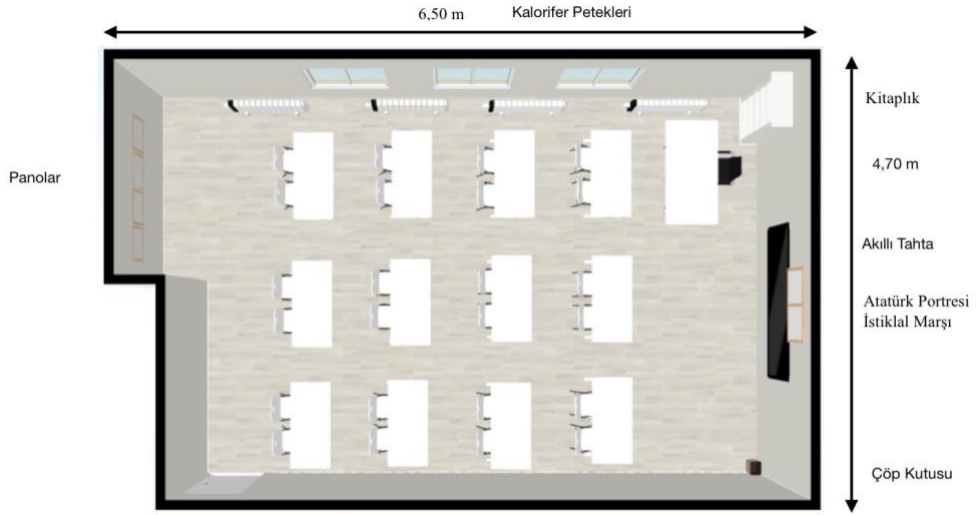


*Odak Sınıflar

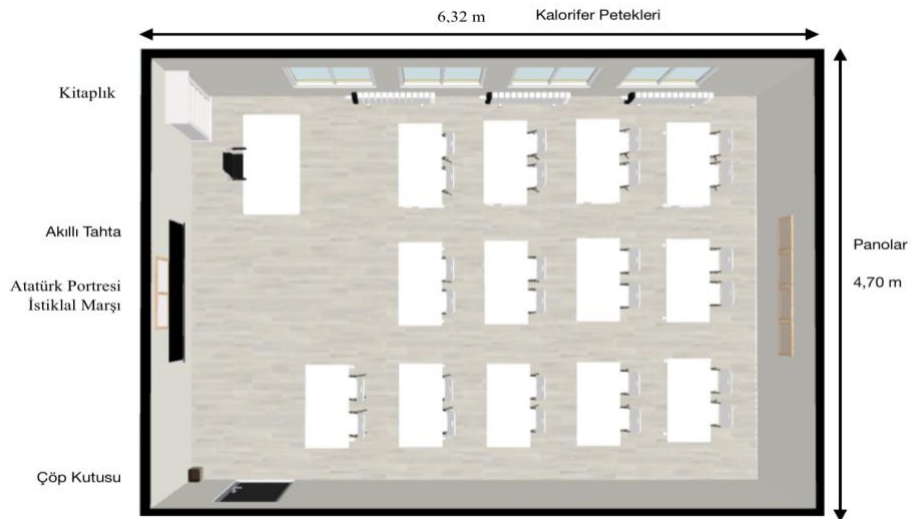
Görsel 2.8. Okul giriş katı ve birinci kat krokileri



Görsel 2.9. 6-A sınıf krokisi



Görsel 2.10. 6-B sınıf krokisi



Görsel 2.11. 7-B sınıf krokisi

oluşturmaktadır. Araştırma soruları, eylem planı, veri toplama süreçleri ve uygulanabilirlik gibi çeşitli değişkenler nedeniyle okulda en yoğun müdahale gereksinimi olduğu belirlenen üç sınıf odak kabul edilmiştir. İzleyen bölümde de üç odak sınıfta yer alan öğrencilere ilişkin bilgilere yer verilecektir. Okuyucunun bulgular kısmında yer alan öğrencilere ilişkin verileri, öğrencilerin var olan durumlarıyla ilişkilendirebilmesini kolaylaştırmak amacıyla öğrencilere ilişkin bilgiler; (a) özel gereksinimli öğrenciler, (b) risk altındaki öğrenciler, (c) yoğun davranış problemi sergileyen tipik gelişen öğrenciler ve (d) odak sınıflarda öğrenim gören diğer tipik gelişen öğrenciler başlıkları altında açıklanacaktır.

2.3.1.1. Özel gereksinimli öğrenciler

Araştırmanın odak sınıfları olarak belirlenen 6-A, 6-B ve 7-B sınıflarında öğrenim görmekte olan, “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu” ile çeşitli yetersizlik tanıları bulunan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.6.’da görüldüğü gibidir. Tablo 2.6. incelendiğinde odak sınıflarda öğrenim görmekte olan özel gereksinimli altı öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üçünde özel öğrenme güçlüğü, ikisinde hafif zihinsel yetersizlik ve birindeyse hem hafif zihinsel yetersizlik hem de görme yetersizliği bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerden Derya’nın annesi vefat etmiştir. Diğer beş öğrencinin annelerinin yaş ortalaması 35,6 olarak bulunmuştur. Derya’nın babasına ilişkin demografik bilgilere ulaşılamamıştır. Diğer öğrencilerin babalarının yaş ortalamasıysa 39,6’dır. Annelerin eğitim durumuna bakıldığında bir annenin okuma yazma bilmediği, iki annenin ilkökul, bir annenin ortaokul ve bir anneninse lise mezunu olduğu görülmüştür. Annelerin tamamı ev hanımıdır. Babaların eğitim durumuna bakıldığında; iki babanın ilkökul, bir babanın ortaokul ve iki babanınse lise mezunu olduğu görülmüştür. Babalardan biri işsiz, biri çiftçi ve diğer üçüysen işçidir. Özel gereksinimli öğrencilerin üçünün bir kardeşi, ikisinin iki kardeşi, birinin dört kardeşi vardır. Özel gereksinimli öğrencilerin kardeşleri arasında liseden sonra eğitimine devam eden kardeş bulunmamaktadır. Mustafa’nın abisi lise eğitimine açıktan devam etmektedir. Diğer kardeşlerden ilkökul ve sonrasındaki eğitim kademelerinde eğitim almaya uygun yaşta olan tüm kardeşler örgün olarak eğitimlerine devam etmektedir. İzleyen açıklamalarda her bir özel gereksinimli öğrenciye ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.6. Özel gereksinimli öğrenciler

İsim Yaş	Yetersizlik	Okuma Yazma Durumu	Sınıf	Anne Yaşı/ Eğitim Durumu/Mesleği	Baba Yaşı/Eğitim Durumu/Mesleği	Kardeşlerin Yaşları ve Cinsiyetleri	Aile ve Çocuk Hakkında Ek Bilgiler
Kadir 10 yıl 2 ay	Özel Öğrenme Güçlüğü	Bilmiyor	6-A	28/İlkokul/Ev Hanımı	34/İlkokul/Çalışmıyor	9-E	Kadir'in dokuz yaşındaki erkek kardeşinin hafif zihinsel yetersizlik tanısı bulunmaktadır.
Serhat 11 yıl 8 ay	Özel Öğrenme Güçlüğü	Birinci sınıfta öğrenmiştir	6-A	30/Lise/Ev Hanımı	34/Lise/İşçi	3-K	Serhat'ın düşük doğum ağırlığı öyküsü bulunmaktadır.
Mustafa 11 yıl 3 ay	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Bilmiyor	6-B	43/Okuma yazma bilmiyor /Ev Hanımı	43/Ortaokul/İşçi	9-E ,15-E	Annenin bedensel yetersizliği bulunmaktadır. Mustafa'nın dokuz yaşındaki erkek kardeşinin orta derecede zihin yetersizliği tanısı bulunmaktadır.
İsmet 11 yıl 3 ay	Özel Öğrenme Güçlüğü	Birinci sınıfta öğrenmiştir	6-B	42/Ortaokul/Ev Hanımı	43/Lise/Belediye İşçisi	17-E, 14-K	-
Derya 12 yıl 7 ay	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Görme Yetersizliği-Az Gören	2018-2019 bahar yarı yılı sonunda okuma yazmayı öğrenmiştir	7-B	Bilgi alınamadı	Bilgi alınamadı	9-E	Anne bir yıl önce vefat etmiş. Baba tutuklu. Derya annanne ve dedesi ile yaşıyor. Derya'nın dokuz yaşındaki erkek kardeşinin orta derecede zihin yetersizliği bulunmaktadır.
Yaşar 11 yıl 8 ay	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	Altıncı sınıfta öğrenmiştir	7-B	35/İlkokul/Ev Hanımı	44/İlkokul/Çiftçi	9-E, 15-K, 17-K, 19-K	-

Kadir, 6-A sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 10 yıl iki aylıktır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan Kadir'in annesi 28 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 34 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne ev hanımı baba işsizdir. Kadir'in aynı okulda beşinci sınıfta hafif zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir erkek kardeşi vardır. Kadir okuma yazma bilmemekte ve dört işlemde sadece tek basamaklı sayılar ile tek basamaklı sayıları toplayabilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan "Kimdir Bu?" uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; beş puan ile "zor anlayan" olmuştur. Kadir, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında "Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine arkadaşları tarafından hiç yazılmamıştır. "Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine ise beş kişi tarafından yazılmış ve toplamda sekiz puan alarak "sınıfta en az zaman geçirilmek istenen" 4. öğrenci olmuştur. Araştırmacı Kadir'le ilgili günlüğünde;

"Kadir sürekli sınıfta geziniyor. Arkadaşları ya da öğretmenler onun sınıfta sürekli gezinmesi ya da kendine ait bir yermiş gibi öğretmen masasının yanında dikilmesi konusunda bir şey demiyor" (27.11.18 tarihli araştırmacı günlüğü)

ifadeleriyle öğrenciye ilişkin ilk görüşlerini ifade etmiştir.

Serhat, 6-A sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl sekiz aylıktır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan Serhat düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelmiş ve doğuştan kalbinde bir delik bulunmaktadır. Serhat'ın annesi 30 yaşında, lise mezunudur. Babası ise 34 yaşında ve lise mezunudur. Anne ev hanımı, baba işçidir. Serhat'ın üç yaşında bir kız kardeşi vardır. Serhat okuma yazmayı birinci sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemde toplama, çıkarma ve çarpma işlemlerini bağımsız olarak yapabilmekte, bölme işleminde ise ipucu desteğine ihtiyaç duymaktadır. Durum saptama sürecinde yapılan "Kimdir Bu?" uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; dört puan ile "alaycı" olmuştur. Serhat, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında "Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine arkadaşları tarafından hiç yazılmamıştır. "Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım maddesine" ise bir kişi tarafından yazılmış ve bir puan almıştır. Araştırmacı, günlüğünde Serhat'la ilgili ilk izlenimlerini şu cümlelerle açıklamıştır;

"Serhat genelde sınıfta dikkat çeken bir öğrenci değil. Konuştuğunu ya da ayağa kalktığını ya da başka bir problem davranış sergilediğini çok gözlemlemedim. Fakat bugün ki gözlemde çok fazla kendi kendine konuştu. Bu durum devam edecek mi takip etmek gerekiyor." (01.11.18 tarihli araştırmacı günlüğü).

Mustafa, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl üç aylıktır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan Mustafa'nın, annesi 43 yaşında ve okuryazar değildir. Babası da 43 yaşında ve ortaokul mezunudur. Anne ev hanımı baba işçidir. Annesinin bedensel yetersizliği bulunmaktadır. Mustafa'nın dokuz yaşında orta düzey zihinsel yetersizlik tanısı bulunan bir erkek kardeşi ve 15 yaşında açık lise okuyan bir abisi bulunmaktadır. Mustafa okuma yazma bilmemekte ve dört işlemi bağımsız olarak yapamamaktadır. Durum saptama sürecinde yapılan "Kimdir Bu?" uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; dokuz puan ile "dağınık" olmuştur. Mustafa, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında "Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine bir kişi tarafından yazılmış ve üç puan almıştır. "Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine ise beş kişi tarafından yazılmış ve toplamda 10 puan alarak "sınıfta en az zaman geçirilmek istenen" 4. öğrenci olmuştur. Araştırmacının Mustafa'yla ilgili günlüğüne not ettiği ilk değerlendirmesi şu şekildedir;

"Mustafa'nın sorunlarına mutlaka müdahale edilmeli. Mustafa'nın davranışları sınıf iklimi ciddi bir şekilde etkiliyor. Onun davranışları sınıftaki pek çok öğrenciye rahatsızlık veriyor ve bu nedenle sınıftan da Mustafa'ya tepki verenler oluyor. Öğretmen uyarılarının da Mustafa üzerinde çok etkili olmaması öğretmenin sınıf hakimiyetini de zayıflatıyor. 6-B'nin sorunlarının azaltılması için Mustafa'nın davranışlarının kontrol altına alınmasını önemli buluyorum." (15.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

İsmet, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl üç aylıktır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan İsmet'in annesi 42 yaşında ve ortaokul mezunudur. Babası ise 43 yaşında ve lise mezunudur. Anne ev hanımı baba işçidir. İsmet'in 14 yaşında bir ablası ve 17 yaşında bir abisi bulunmaktadır. İsmet'in ablası ve abisi lise eğitimine devam etmektedir. İsmet okuma yazmayı birinci sınıfta öğrenmiş ve dört işlemi bağımsız olarak yapabilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan "Kimdir Bu?" uygulamasında en yüksek puan aldığı maddeler; altışar puan ile "dağınık" ve "zor anlayan" olmuştur. İsmet, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında "Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine bir kişi tarafından yazılmış ve üç puan almıştır. "Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine ise altı kişi tarafından yazılmış ve toplamda 12 puan alarak "sınıfta en az zaman geçirilmek istenen" 5. öğrenci olmuştur. Araştırmacının İsmet'le ilgili günlüğüne not ettiği ilk değerlendirmelerinden biri şu şekildedir;

"İsmet Mustafa ile yan yana oturmadığı zamanlarda son derece sakin ve kendi halinde bir öğrenci. Fakat Mustafa'yla beraber oturdukları zaman hem çok konuşuyor hem de sürekli

dersin akışını bozacak şekilde problem davranışlar sergiliyor.” (23.10.18 tarihli araştırmacı günlüğü).

Derya, 7-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 12 yıl yedi aylıktır. Hafif düzey zihinsel yetersizlik ve görme yetersizliği (az gören) tanısı olan Derya’nın annesi araştırma başlamadan bir yıl önce 27 yaşında vefat etmiştir. Babası annesinin vefatının ardından tutuklanmıştır. Derya’nın velayeti annesinin babasına verilmiştir. Derya’nın birlikte yaşadığı dedesi ve anneannesi okuma yazma bilmemekte ve çiftçilik ile uğraşmaktadır. Derya tek çocuktur. Derya’nın görme yetersizliği geçen yıl evde yaşadığı bir kaza sonrası sağ gözünü kaybetmesiyle oluşmuştur ve kaza sonrası sağ göz protezi kullanmaya başlamıştır. Derya okuma yazmayı araştırmanın tamamlandığı 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda öğrenmiştir. Dört işlemden toplama ve çıkarmayı bağımsız olarak yapabilmekte, ancak çarpma ve bölme işlemlerini bağımsız gerçekleştirememektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; 16 puan ile “sevilmeyen” olmuştur. Derya durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine kimse tarafından yazılmamıştır. “Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise dokuz kişi tarafından yazılmış ve toplamda 21 puan alarak “sınıfta en az zaman geçirilmek istenen öğrenci” olmuştur. Araştırmacının Derya’yla ilgili günlüğüne not ettiği ilk değerlendirmelerinden biri şu şekildedir;

“Zerrin hoca 7-B’de öğrenim gören Derya’nın geçen sene intihar girişiminde bulunduğunu ve bu sene de öğretmenlerine de arkadaşlarına da kendimi keseceğim, kendimi öldüreceğim şeklinde ifadeler kullandığını söyledi. Bende nasıl yani hocam bu durum ortaokul düzeyinde bu şekilde yaşanıyor benim kafam karıştı dedim hocaya şaşkınlıkla. Hoca da evet hocam ne yazık ki öğrencilerimiz arasında sadece özel gereksinimli çocuklar değil, psikolojik rahatsızlıkları olan öğrencilerimiz de var ve bu öğrencilerimizde hem kendilerine hem de çevrelerine zarar veriyor ya da bu potansiyeli taşıyor dedi. Zerrin Hoca’ya Derya’nın durumunun nedeni hakkında bir bilginiz var mı diye sorduğumda hoca; ailesinin çeşitli problemleri olduğunu, ailenin Derya’ya ilgi göstermediğini ve Derya’nın arkadaşları ile ciddi sorunlar yaşadığını bildiklerini ve bu iki durumun etkisiyle Derya’nın bu tarz bir girişimde bulunduğunu düşündüklerini söyledi. Hatta bugün okul aile birliği toplantımız var. Derya’nın dayısı toplantıya katılacak ve biz Derya’nın kendine zarar vereceğine dair ifadeler kullandığını belirterek bir psikiyatri muayenesi olması gerektiğini belirteceğiz dedi.” (12.10.18 tarihli araştırmacı günlüğü).

Yaşar, 7-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl sekiz aylıktır. Hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan Yaşar'ın annesi 35 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 44 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne ev hanımı baba çiftçidir. Yaşar'ın dört yaşında bir erkek kardeşi ile 15, 17 ve 19 yaşlarında üç abisi bulunmaktadır. Dokuz yaşındaki erkek kardeş ilkokul, 15 ve 17 yaşlarındaki abileri lise öğrencisidir. Yaşar'ın 19 yaşındaki abisi ise lise mezunu ve işçi olarak çalışmaktadır. Yaşar 6. sınıfta okuma yazmayı öğrenmiş ve dört işlemde toplama ve çıkarmayı bağımsız olarak yapabilmektedir. Çarpma ve bölme işlemlerini ise bağımsız olarak gerçekleştirememektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; beş puan ile “dağınık” olmuştur. Yaşar, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine bir kişi tarafından yazılmış ve üç puan almıştır. “Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise sekiz kişi tarafından yazılmış ve toplamda 18 puan alarak “sınıfta en az zaman geçirilmek istenen” 2. öğrenci olmuştur. Araştırmacının gözlem formunda Yaşar'la ilgili yaptığı yorumlardan biri şu şekildedir;

“Yaşar çok sık ayağa kalkıyor ama boyu kısa ve en arkada oturuyor. Ayağa kalkma davranışının nedeni oturma düzeni olabilir diye düşünüyorum. Problem davranışları yoğun bir öğrenci değil.” (23.11.18 tarihli 7-B ders gözlem notu).

2.3.1.2. Risk altındaki öğrenciler

Araştırmacı durum saptama sürecinde elde ettiği veriler doğrultusunda, öğretmenlerin sınıflarda, özel gereksinimli olduğundan şüphelendiği, akademik başarısı çok düşük öğrenciler bulunduğunu öğrenmiştir. Okul psikolojik danışmanından ve branş öğretmenlerinden edinilen bilgilere göre söz konusu öğrencilerin özel gereksinimli olduğuna dair bir raporu bulunmuyor olmasına rağmen, okuma yazma ve dört işlem gibi temel akademik becerilerde ve akran ilişkilerinde ciddi sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Bu gerekçeyle söz konusu öğrenciler akademik başarılarının düşük olması ve akran ilişkilerinin sınırlı/ problemlili olması nedeniyle risk altındaki öğrenciler olarak tanımlanmış ve demografik bilgilerine Tablo 2.7.'de yer verilmiştir. Tablo 2.7. incelendiğinde odak sınıflarda öğrenim gören risk altında kabul edilen altı öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerden biri okuma yazmayı 2. sınıfta, biri 3. sınıfta, biri 4. sınıfta, üçü 5. sınıfta öğrenmiştir. Risk altında kabul edilen öğrencilerin annelerinin yaş

ortalaması 40,3 olarak bulunmuştur. Risk altındaki öğrencilerden Çiğdem'in babası vefat etmiştir ve aile üvey babasına ilişkin bilgileri araştırmacıyla paylaşmamıştır. Bu nedenle risk altındaki beş öğrencinin babalarının yaş ortalaması 44,4 olarak bulunmuştur. Annelerin eğitim durumuna bakıldığında; bir annenin okuma yazma bilmediği, dört annenin ilkokul, bir annenin ise ortaokul mezunu olduğu görülmüştür. Annelerin beşi ev hanımı biri işçidir. Babaların eğitim durumuna bakıldığında; dört babanın ilkokul, bir babanın ortaokul mezunu olduğu görülmüştür. Babalardan ikisi çiftçi, ikisi işçi, biri ise hamaldır. Risk altındaki öğrencilerden Aykut tek çocuktur. Diğer öğrencilerden birinin bir kardeşi, birinin iki kardeşi, üçünün ise üç kardeşi vardır. Risk altındaki öğrencilerden kardeşleri arasında liseden sonra eğitimine devam eden kardeş bulunmamaktadır. Risk altındaki öğrencilerin kardeşlerinden ilkokul ve sonrasındaki eğitim kademelerinde eğitim almaya uygun yaşta olan tüm kardeşler örgün olarak eğitimlerine devam etmektedir. İzleyen açıklamalarda her bir risk altındaki öğrenciye ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Aykut, 6-A sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında on yıl on aylıktır. Aykut'un annesi 34 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 41 yaşında ve ortaokul mezunudur. Anne ev hanımı baba işçidir. Aykut'un annesinin bedensel yetersizliği ve konuşma bozukluğu bulunmaktadır. Aykut tek çocuktur ve okuma yazmayı 4. sınıfta öğrenmiştir. Dört işlemi bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan "Kimdir Bu?" uygulamasında en yüksek puan aldığı maddeler; üçer puan ile "sevilmeyen" ve "uyumsuz" olmuştur. Aykut, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında "Sınıfımdaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine iki kişi tarafından yazılmış ve toplam dört puan almıştır. "Sınıfımdaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım" maddesine ise dört kişi tarafından yazılmış ve toplamda dokuz puan alarak "Sınıfta en az zaman geçirilmek istenen" 3. sıradaki öğrencilerden biri olmuştur. Anne ve babasının boşanma süreci yaşaması nedeniyle ilk dönemin ortasında Aykut okuldan alınmış, daha sonra anne ve babası boşanmaktan vazgeçtiğinde ikinci dönem sınıfına geri dönmüştür. Araştırmacının Aykut'la ilgili görüşlerini araştırma günlüğünde şu şekilde açıkladığı görülmektedir;

"Aykut, okulun en problemlileri listesine girebilecek bir çocuk olmasına rağmen bilişsel olarak çok umut vaat ediyormuş gibi geliyor. Aykut problemleri bir aileden gelen bir çocuk, anne baba boşanma evresine girdi. O yüzden okul değişti falan sonra geri geldi anneye baba

Tablo 2.7. Risk altındaki öğrenciler

İsim Yaş	Yetersizlik	Okuma Yazma Bilme Durumu	Sınıf	Anne Yaşı/Eğitim Durumu/Mesleği	Baba Yaşı/Eğitim Durumu/Mesleği	Kardeş Sayısı	Kardeşlerin Yaşları Cinsiyetleri	Aile ve Çocuk Hakkında Ek Bilgiler
Aykut 10 yıl 10 ay	Yok	Dördüncü sınıfta öğrenmiştir	6-A	34/İlkokul/Ev Hanımı	41/Ortaokul/ Belediye İşçisi	-	-	Annesinin bedensel yetersizliği ve konuşma bozukluğu bulunmaktadır.
Tunay 11 yıl 5 ay	Yok	İkinci sınıfta öğrenmiştir	6-B	47/İlkokul/Ev Hanımı	47/İlkokul/İnşaat İşçisi	3	4- 23- 16 K- E- K	-
Çiğdem 11 yıl 2 ay	Yok	Beşinci sınıfta öğrenmiştir	6-B	41/İlkokul/Ev hanımı		1	16 K	Baba vefat etmiş. Öğretmenler Çiğdem'in anksiyete bozukluğu olduğunu, geçen yıl bir kez okulda atak geçirdiğini ve ambulans ile hastaneye götürdüklerini belirttiler.
Nuran 10 yıl 9 ay	Yok	Beşinci sınıfta öğrenmiştir	6-B	49/İlkokul/Ev Hanımı	43/İlkokul/Çiftçi	2	8- 15 E- K	Nuran'ın düşük doğum ağırlığı öyküsü bulunmaktadır.
Sude 11 yıl 7 ay	Yok	Üçüncü sınıfta öğrenmiştir	6-B	38/Okuma yazma bilmiyor/Ev hanımı	40/İlkokul/Hamal	3	8- 14- 17 K- E- E	-
Erkin 12 yıl 2 ay	Yok	Beşinci sınıfta öğrenmiştir	7-B	33/Ortaokul/İşçi	51/İlkokul/Çiftçi	3	5- 16- 17 E- K- E	Erkin'in evi ve okulu uzak olduğu için özel bir yurttadır.

barışınca. O arada RAM’da değerlendirmeye gittiğini, teyzesinin söylemine göre hafif öğrenme yetersizliği gibi bir tanı aldığını biliyoruz ama resmi olarak RAM raporunun ortada olmadığını da Zerrin hoca söylüyor. Bu noktada bilemiyorum, Aykut’ta gerçekten bir yetersizlik var mı yoksa Aykut’un durumu psikolojik nedenlerin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir durum mu? Bunu ayırt etmekte zorlanıyorum ama Aykut okulun diğer özel gereksinimli öğrencilerinden iyi bir ayırım gösteriyor.” (14.02.19 tarihli araştırmacı günlüğü).

Tunay, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl beş aylıktır. Tunay’ın annesi 47 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 47 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne ev hanımı baba inşaat işçisidir. Tunay’ın dört yaşında bir kız kardeşi, 16 yaşında bir ablası ve 23 yaşında bir abisi bulunmaktadır. Tunay’ın ablası lise öğrencisidir. Abisi ise lise mezunudur ve işçi olarak çalışmaktadır. Tunay okuma yazmayı 2. sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemi bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Tunay’ın durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; iki puan ile “alaycı” olmuştur. Tunay, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıfımdaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine üç kişi tarafından yazılmış ve toplam altı puan almıştır. “Sınıfımdaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine kimse tarafından yazılmamıştır. Araştırmacın yaptığı ilk ders gözlemlerinden birinin yorum kısmında Tunay’la ilgili görüşlerinin şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Bu derste Tunay da bolca problem davranış sergiledi. Tunay ilginç bir çocuk. Müdahale planlarına dahil edilmeli, neredeyse tüm derslerde ayakta ve sırtı duvara yaslı bir şekilde duruyor. Fırsat bulduğunda konuşuyor, ders içeriğine ilişkin hiçbir şey yapmıyor. Bu derste de neredeyse 10 dk. kadar bir oyuncak ile oynadı. Öğretmenden ne ayakta durması ne de oyuncakla oynaması konusunda uyarı almadı.” (31.10.18 tarihli ders gözlem yorumları).

Çiğdem, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl iki aylıktır. Çiğdem’in annesi 41 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise vefat etmiştir ve üvey babası hakkındaki bilgiler araştırmacı şile paylaşılmamıştır. Anne ev hanımıdır. Çiğdem’in 16 yaşında lisede öğrenim gören bir ablası vardır. Çiğdem okuma yazmayı 5. sınıfta öğrenmiş ve dört işlemden sadece toplama ve çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapabilmektedir. Çarpma ve bölme işlemlerini bağımsız olarak gerçekleştirememektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı maddeler; altışar puan ile “zor anlayan” ve “içe dönük” olmuştur. Çiğdem, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıfımdaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine iki kişi tarafından yazılmış ve toplam beş puan almıştır. “Sınıfımdaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise üç kişi

tarafından yazılmış ve toplamda beş puan almıştır. Araştırmacının Çiğdem’le ilgili günlüğünde; “Çiğdem varlığı yokluğu bir denebilecek bir öğrenci. Hiç söz hakkı aldığını görmedim. Problem davranışı da yok ama çok içe dönük görünüyor” (15.11.18 tarihli araştırmacı günlüğü) ifadeleri ile öğrenciye ilişkin ilk görüşlerini ifade etmiştir.

Nuran, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında on yıl dokuz aylıktır. Nuran düşük doğum ağırlığı ile dünyaya gelmiştir. Nuran’ın annesi 49 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 43 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne ev hanımı baba çiftçidir. Nuran’ın sekiz yaşında bir erkek kardeşi ve 15 yaşında bir ablası bulunmaktadır. Erkek kardeşi ilkokul ablası ise lise öğrencisidir. Nuran okuma yazmayı 5. sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemden sadece toplama işlemini bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı maddeler; dörder puan ile “dağınık”, “sevilmeyen”, “sorumsuz”, “güncel basit konularla ilgilenen” ve “görgüsüz” olmuştur. Nuran, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıfımdaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine iki kişi tarafından yazılmış ve toplam beş puan almıştır. “Sınıfımdaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise dokuz kişi tarafından yazılmış ve toplamda 19 puan alarak sınıfta en az zaman geçirilmek öğrenci olmuştur. Araştırmacı Nuran’la ilgili olarak bir ders gözlemi yorumunda görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Nuran ve Sude yan yana oturdukları sürece konuşacaklardır diye düşünüyorum. Nuran çok yüksek sesle konuşuyor, sık sık bağıyor ve lan gibi ifadeleri bolca kullanıyor. Neredeyse tüm ders boyunca ayakta duruyor ama bu durum sınıfın en kısa boylu öğrencilerinden olmasına rağmen en arkada oturuyor olması ile ilgili olabilir.” (30.10.18 tarihli ders gözlem yorumları).

Sude, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl yedi aylıktır. Sude’nin annesi 38 yaşında ve okuryazar değildir. Babası ise 40 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne ev hanımı baba hamaldır. Sude’nin sekiz yaşında bir kız kardeşi, 14 ve 17 yaşlarında iki abisi bulunmaktadır. Kız kardeşi ilkokul, abileri ise lise öğrencisidir. Sude 3. sınıfta okuma yazma öğrenmiş ve dört işlemden sadece toplama işlemini bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; dokuz puan ile “zor anlayan” olmuştur. Sude, durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıfımdaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine iki kişi tarafından yazılmış ve toplam beş puan almıştır. “Sınıfımdaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise iki kişi tarafından yazılmış ve toplamda iki puan almıştır. Araştırmacının günlüğünde Sude’yle

ilgili yazdığı ilk görüşleri şu şekildedir; “Sude Nuran’la birlikte oturuyor ve Nuran gibi o da sık sık ayağa kalkıyor ama problem davranışları yoğun değil.” (01.11.18 tarihli araştırmacı günlüğü).

Erkin, 7-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 12 yıl iki aylıktır. Erkin’in annesi 33 yaşında ve ortaokul mezunudur. Babası ise 51 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne işçi, baba çiftçidir. Erkin’in evi ve okulu birbirine uzak olduğu için okula bir km. mesafedeki özel yurttadır. Erkin’in beş yaşında bir erkek kardeşi ve 16, 17 yaşlarında iki abisi bulunmaktadır. Erkin’in abileri lise öğrencisidir. Erkin okuma yazmayı 5. sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemi bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; altı puan ile “alaycı” olmuştur. Durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine bir kişi tarafından yazılmış ve üç puan almıştır. “Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise kimse tarafından yazılmamıştır. Araştırmacı Erkin’le ilgili günlüğünde;

“Erkin ve Samet’in yan yana oturması kötü bir tercih diye düşünüyorum. Samet sürekli Erkin’i tahrik ediyor, Erkin en ufak bir şey söyler veya yaparsa Samet öğretmene şikayet ediyor ve zorbalığa uğrayan olmasına rağmen Erkin öğretmenlerden azar işitiyor” (12.10.18 tarihli araştırmacı günlüğü) şeklinde not düşmüştür.

2.3.1.3. Yoğun problem davranış sergileyen tipik gelişen öğrenciler

Araştırmanın odak sınıflarında öğrenim görmekte olan, tipik gelişen ve gözlemler aracılığıyla (Bkz. Tablo 3.20, Tablo 3.21 ve Tablo 3.22) ile yoğun problem davranış sergiledikleri belirlenmiş olan öğrencilerin demografik bilgilerine Tablo 2.8.’de yer verilmiştir. Tablo 2.8. incelendiğinde odak sınıflarda öğrenim gören yoğun problem davranış sergileyen tipik gelişen öğrenci sayısının dört olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tamamı okuma yazmayı 1. sınıfta öğrenmiştir. Öğrencilerin annelerinin yaş ortalaması 38,25 olarak bulunurken babalarının yaş ortalaması 46,25 olarak bulunmuştur. Annelerin eğitim durumuna bakıldığında iki annenin ilkokul, iki annenin ise ortaokul mezunu olduğu görülmüştür. Annelerin üçü ev hanımı biri işçidir. Babaların eğitim durumuna bakıldığında iki babanın ilkokul, iki babanın ortaokul mezunu olduğu görülmüştür. Babalardan biri işsizdir. Diğer üç babanın meslekleri ise işçi, çiftçi ve inşaat ustasıdır. Öğrencilerden ikisinin iki kardeşi, ikisinin üç kardeşi vardır. Öğrencilerden

kardeşleri arasında liseden sonra eğitimine devam eden kardeş bulunmamaktadır. Kardeşlerden ilkokul ve sonrasındaki eğitim kademelerinde eğitim almaya uygun yaşta olan tüm kardeşler örgün olarak eğitimlerine devam etmektedir. İzleyen açıklamalarda her bir öğrenciye ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Aydın, 6-A sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl bir aylıktır. Aydın'ın annesi 35 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 46 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne ev hanımı, baba inşaat ustasıdır. Aydın'ın sekiz yaşında bir erkek kardeşi ve 13 yaşında bir ablası bulunmaktadır. Aydın'ın kız kardeşi ilkokul, ablası ise ortaokul öğrencisidir. Aydın okuma yazmayı 1. sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemi bağımsız olarak yapabilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; 11 puan ile “uyumsuz” olmuştur. Durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine beş kişi tarafından yazılmış ve 10 puan alarak sınıfın en çok zaman geçirilmek istenen üçüncü sıradaki öğrencisi olmuştur. “Sınıftaki en azzaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise dört kişi tarafından yazılarak toplam sekiz puan almıştır ve “sınıfta en az zaman geçirilmek istenen” 4. sıradaki öğrenci olmuştur. Araştırmacı ders gözlemlerinden birinin yorum kısmında Aydın'ın davranışlarına ilişkin görüşlerini şu cümlelerle özetlemiştir;

“Aydın'ın davranışlarının düzeltilmesi çok zorlayıcı olabilir diye düşünüyorum. Çünkü Aydın hem neredeyse tüm dersi kapsayan bir şekilde problem davranış sergiliyor ve bu davranışlarını öğretmenden saklama, gizleme gibi bir çaba göstermiyor. Ayrıca diğer problem davranış sergileyen öğrencilerden farklı olarak Aydın bir problem davranış sergileyerek birilerine rahatsızlık verirken ve öğretmenden bu problem davranışlar hakkında uyarı alırken gülüyor. Aydın'ın bu gülme davranışını sıra dışı buluyorum.” (15.11.18 tarihli araştırmacı günlüğü).

Özkan, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 11 yıl üç aylıktır. Özkan'ın annesi 35 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 46 yaşında ve ortaokul mezunudur. Anne ev hanımı, baba çiftçidir. Özkan'ın on yaşında bir erkek kardeşi ve 16, 18 yaşlarında iki abisi bulunmaktadır. Özkan'ın kardeşi ilkokul, abileri ise lise öğrencisidir. Özkan okuma yazmayı 1. sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemi bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; dokuz puan ile “şakacı” olmuştur. Durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine iki kişi tarafından yazılmış ve üç puan almıştır.

Tablo 2.8. Yoğun problem davranış sergileyen tipik gelişen öğrenciler

İsim	Yaş	Yetersizlik/ Tıbbi Durum	Okuma Yazma Bilme Durumu	Sınıf	Anne Yaşı	Anne Eğitim Durumu/ Mesleği	Baba Yaşı	Baba Eğitim Durumu/Mesleği	Kardeş Sayısı	Kardeşlerin Yaşları Cinsiyetleri	Aile ve Çocuk Hakkında Ek Bilgiler
Aydın	11 yıl 1 ay	Bulunmuyor	Birinci sınıfta öğrenmiştir	6-A	35	İlkokul Ev Hanımı	46	İlkokul İnşaat Ustası	2	8-13 E-K	-
Özkan	11 yıl 3 ay	Astım hastası	Birinci sınıfta öğrenmiştir	6-B	36	Ortaokul Ev Hanımı	46	Ortaokul Çiftçi	3	10-16-18 E – E - E	-
Kerim	10 yıl 9 ay	2018-2019 bahar yarıyılında saç derisini tutan ciddi bir mantar enfeksiyonuna yakalanmış ve üç aylık bir tedavi görmüştür	Birinci sınıfta öğrenmiştir	6-B	37	İlkokul İşçi	44	İlkokul Çalışmıyor	3	15-13-9 K - K - K	Annesi Kerim'in ilkokula başlayana kadar konuşma ile ilgili problemleri olduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin Kerim herhangi bir uzman değerlendirmesi almamış olduğu için durumun detayları bilinmemektedir.
Barış	12 yıl 3 ay	Bulunmuyor	Birinci sınıfta öğrenmiştir	7-B	45	Ortaokul Ev Hanımı	49	Ortaokul Şoför	2	16-23 E- K	-

“Sınıfımdaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise bir kişi tarafından yazılmış ve bir puan almıştır. Ders gözlem yorumlarından birinin yorum kısmında araştırmacı Özkan’la ilgili düşüncelerini şu cümlelerle özetlemiştir; “Özkan akademik olarak başarılı olsa da gerçekten çok hareketli, sürekli ayağa kalkıyor, bir şeyler yapıyor ve tüm uyarılara rağmen çok konuşuyor. Bu uyarılar Özkan üzerinde pek etki yapmıyor gibi görünüyor.” (22.11.2018 tarihli ders gözlem yorumları).

Kerim, 6-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 10 yıl dokuz aylıktır. Annesi Kerim’in ilkokula başlayana kadar konuşma problemleri yaşadığını ancak bu konuda bir uzman desteği almadıklarını, okula başlamasıyla birlikte Kerim’in konuşmasının düzeldiğini belirtmiştir. Kerim’in annesi 37 yaşında ve ilkokul mezunudur. Babası ise 44 yaşında ve ilkokul mezunudur. Anne işçi, baba işsizdir. Kerim araştırmanın uygulama sürecine denk gelen 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında saç dersini tutan ciddi bir mantar enfeksiyonu geçirmiş ve üç aylık bir ilaç tedavisi görmüştür. Tedavi sürecinde mantar enfeksiyonunun bulaştırıcılığı geçene kadar okula devam edememiştir. Kerim’in dokuz yaşında bir kız kardeşi ve 13, 15 yaşlarında iki ablası bulunmaktadır. Kerim’in kız kardeşi ilkokul, 13 yaşındaki ablası ortaokul ve 15 yaşındaki ablası ise lise öğrencisidir. Kerim okuma yazmayı 1. sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemi bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; altı puan ile “dağınık” olmuştur. Durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıfımdaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine iki kişi tarafından yazılmış ve dört puan almıştır. “Sınıfımdaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise dokuz kişi tarafından yazılmış ve toplam 15 puan ile “sınıfın en az zaman geçirilmek istenen” 2. öğrencisi olmuştur. Araştırmacının günlüğünde Kerim’ ile ilgili yer verdiği ilk görüşlerinden biri şöyledir;

“Kerim problemleri yoğun bir öğrenci gibi görünüyor ama aynı zamanda söz de dinleyebiliyor. Yani öğretmen uyarana kadar problem davranışlar sergilese de uyarı geldiğinde davranışı genellikle sonlanıyor, takip etmek gerekir diye düşünüyorum.” (14.02.19 tarihli araştırmacı günlüğü).

Barış, 7-B sınıfı öğrencisidir. Araştırma başladığında 12 yıl üç aylıktır. Barış’ın annesi 45 yaşında ve ortaokul mezunudur. Babası ise 49 yaşında ve ortaokul mezunudur. Anne ev hanımı baba şofördür. Barış’ın evi ve okulu birbirine uzak olduğu için okula bir km. mesafedeki özel yurttadır. Barış’ın 16 yaşında bir ablası ve 23 yaşında bir

abisi vardır. Barış'ın ablası lise öğrencisidir, abisi ise lise mezunu ve işçi olarak çalışmaktadır. Barış okuma yazmayı 1. sınıfta öğrenmiştir ve dört işlemi bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Durum saptama sürecinde yapılan “Kimdir Bu?” uygulamasında en yüksek puan aldığı madde; beş puan ile “geveze” olmuştur. Durum saptama sürecindeki sosyometri uygulamasında “Sınıftaki en çok zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine üç kişi tarafından yazılmış ve beş puan almıştır. “Sınıftaki en az zaman geçirmek istediğim arkadaşım” maddesine ise beş kişi tarafından yazılmış ve toplam dokuz puan alarak “sınıfta en az zaman geçirilmek istenen” 5. sıradaki öğrenci olmuştur. Araştırmacının gerçekleştirdiği sınıf gözlemlerinin yorum kısmında Barış ile ilgili yaptığı ilk açıklamalardan biri şu şekildedir;

“Barış öğretmenin öğrencilere yaptığı uyarılarla alay etti. Öğretmen birine “sakızı at” deyinde Barış öğretmenin sakızı at dediği kişiye bakarak yüksek sesle “terbiyesiz” diye bağırdı. Öğretmen bir şey demedi.” (01.11.18 tarihli 7-B ders gözlem yorumları).

2.3.1.4. Odak sınıflarda öğrenim gören diğer tipik gelişen öğrenciler

İzleyen başlıklarda okuyucunun bulgular kısmında yer verilecek diğer öğrenci isimlerine aşina olması ve öğrenciler hakkında bazı temel bilgilere sahip olması amacıyla bazı bilgiler paylaşılmıştır.

2.3.1.4.1. 6-A sınıfı

6-A sınıfında 10 kız 12 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci bulunmaktadır. Durum saptama sürecinde yapılan sosyometriye göre 6-A sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen ilk üç sıradaki öğrenciler sırasıyla Ezgi (22p), Tarık (14p), Sunay (14p) ve Aydın (10p) olmuştur. Sosyometri sonucuna göre 6-A sınıfında en az zaman geçirilmek istenen üç öğrenci sırasıyla; Melisa (20p), Demet (10p) ve Yaprak (9p) olmuştur. Görsel 2.12.’de yer verilen oturma düzeni 6-A sınıfının uygulama öncesine aittir. Sayıların yanındaki “p” puan demektir.

2.3.1.4.2. 6-B sınıfı

6-B sınıfında 11 kız 11 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci bulunmaktadır. Durum saptama sürecinde yapılan sosyometriye göre 6-B sınıfında en çok zaman geçirilmek ilk üç sıradaki öğrenciler sırasıyla Su (22p), Toprak (21p), Özge (12p) ve

Sedat (12p) olmuştur. Sosyometri sonucuna göre 6-B sınıfında en az zaman geçirilmek istenen üç öğrenci sırasıyla; Nuran (19p), Kerim (15p) ve İsmet (12p) olmuştur. Görsel 2.13.'de yer verilen oturma düzeni 6-B sınıfının uygulama öncesine aittir.

2.3.1.4.3. 7-B sınıfı

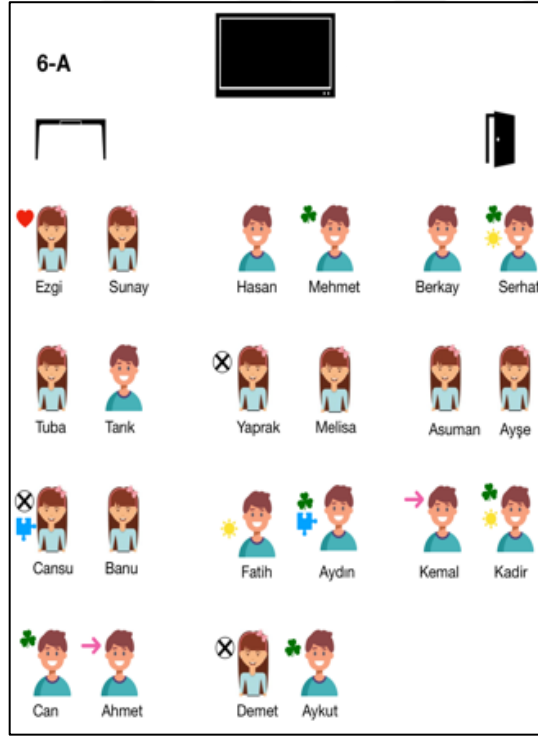
7-B sınıfında 12 kız 13 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci bulunmaktadır. Durum saptama sürecinde yapılan sosyometriye göre 7-B sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen üç öğrenci sırasıyla Ömer (20p), Canan (16p) ve Özlem (11p) olmuştur. Sosyometri sonucuna göre 7-B sınıfında en az zaman geçirilmek istenen üç öğrenci sırasıyla; Derya (21p), Yaşar (18p) ve Nihat (11p) olmuştur. Görsel 2.14.'de yer verilen oturma düzeni 7-B sınıfının uygulama öncesine aittir.

2.3.2. Okul yöneticileri

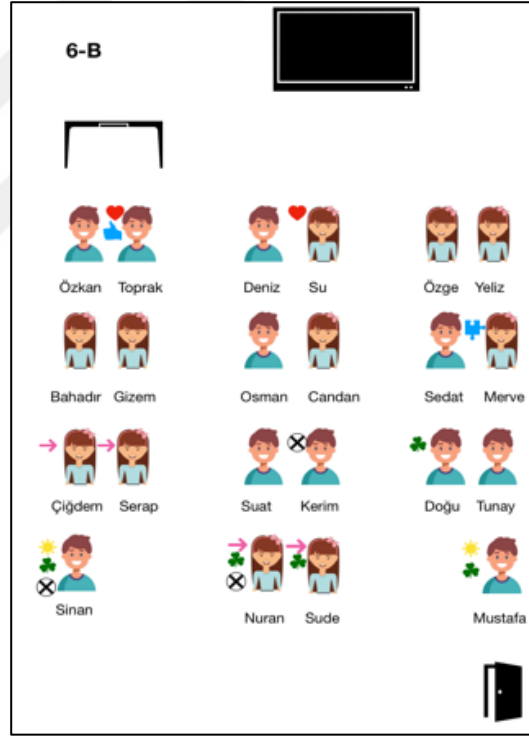
Okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.9.'da görüldüğü gibidir. Tablo 2.9. incelendiğinde müdür ve müdür yardımcılarının yaş ortalamasının 41, mesleki deneyim yılı ortalamasının 16, uygulamanın gerçekleştirildiği okuldaki çalışma yılı ortalamasının ise iki yıl altı ay olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ikisi Türkçe öğretmenliği, biri sosyal bilgiler öğretmenliği mezunudur ve hiçbirisi odak sınıfların derslerine girmemektedir. Okul yöneticileri, araştırma için ailelerden izin alma süreçlerinde araştırmacıya yardımcı olmuş, gerektiği durumlarda izin süreçleriyle ilgili anne babaların sorularını yanıtlamışlardır. Ayrıca çalışma sürecinde öğrenciler için düzenlenen gezi vb. süreçleri organize etmiş ve gerekli izinlerin alınması için gerekli işlemleri yapmışlardır.

Tablo 2.9. Okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler

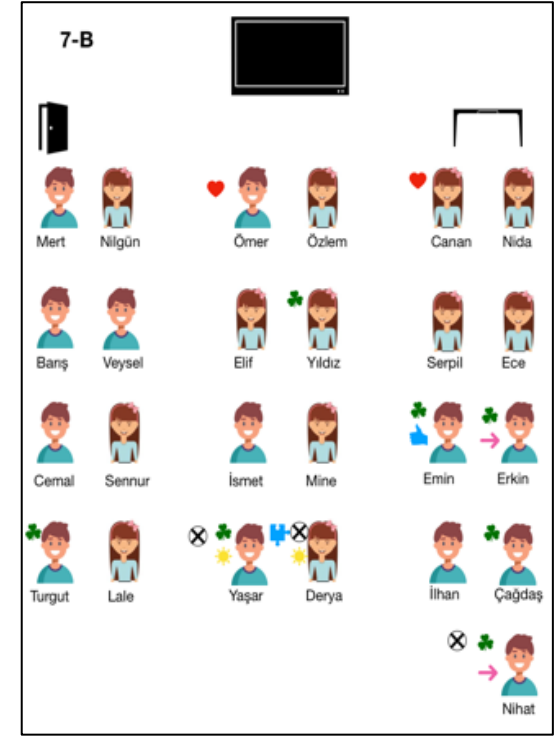
Öğretmen Adı	Kadro Türü ve Görevi	Yaş	Branş	Mezun Olunan Üniversite, Bölüm ve Mezuniyet Yılı	Mesleki Deneyim	Mevcut Okuldaki Deneyimi
Atilla	Kadrolu Müdür	55	Türkçe	...Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 1999	20 yıl	6 ay
Savaş	Kadrolu Müdür yardımcısı	36	Türkçe	...Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 2006	13 yıl	4 yıl
Nihat	Kadrolu Müdür yardımcısı	32	Sosyal Bilgiler	... Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 2013	5 yıl	3 yıl



Görsel 2.12. 6-A sınıfı durum saptama süreci oturma düzeni



Görsel 2.13. 6-B sınıfı durum saptama süreci oturma düzeni



Görsel 2.14. 7-B sınıfı durum saptama süreci oturma düzeni



2.3.3. Okul psikolojik danışmanı

Okul psikolojik danışmanı Zerrin Öğretmen 27 yaşındadır. Gazi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü 2013 mezunudur. Beş yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışmaktadır. Araştırmacının yürütüldüğü okula ise 2018-2019 eğitim öğretim yılı başında atanmıştır. Zerrin Öğretmen'in araştırma sürecinde diğer öğretmen katılımcılardan farklı olarak, okul psikolojik danışmanı olması ve araştırmacıya;

“hocam sizin de onayınız olursa ben bu uygulama süreci hakkında derinlemesine bilgi edinmek istiyorum. Çünkü ben çalışmalarınızı ne kadar öğrenebilirsem sonraki yıllarda da o kadar uygulayabilirim. Yani hani bu benim işim ve uygulama sürecinde yardımcı olarak ODD uygulamasını ne kadar öğrenirsem başka okullarda gittiğimde de işim kolaylaşır ve oralarda da ihtiyaç duyarsam uygulayabilirim diyorum.”

(28.12.2018 tarihli saha notu; Zerrin Öğretmen yapılandırılmamış görüşme) şeklindeki açıklaması nedeniyle üstlendiği çeşitli görevler bulunmaktadır. Zerrin Öğretmen'in üstlenmeyi kabul ettiği görevler, araştırmacının iş ve araştırma süreçlerinin gereksinimlerini dengeleyebilmesinde önemli katkılar sunmuştur. Bu görevler şu şekildedir.

- a) Zorbalık karşıtı müdahale paketinin planlanması ve uygulanması sürecinde uygulamacı ile iş birliği yapma
- b) GHG Uygulaması kapsamında günlük hedef ve günlük geribildirim aşamalarının uygulamasını yapma
- c) “Aydın Temiz Sınıfı” uygulaması kapsamında her ay ödül alacak sınıfın belirlenmesi için her sınıftan çevre temizlik kolu üyesi öğrencileri organize ederek haftalık sınıf denetimleri yapma
- d) “Yıldız Öğrenci” uygulamasının kazananlarını belirlemek için öğretmenlere 15 günlük sürelerle değerlendirme formlarını dağıtma ve formları değerlendirme
- e) Araştırmacının okulda olmadığı günlerde ODD uygulamasıyla ilgili yaşanan sorunlara müdahale etme ya da yaşanan sorunu araştırmacıyla paylaşma.

2.3.4. Branş öğretmenleri

Branş öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.10.'da görüldüğü gibidir. Tablo 2.10. incelendiğinde öğretmenlerin yaş ortalamasının 28.5, mesleki deneyim yılı ortalamasının 4.73, uygulamanın gerçekleştirildiği okuldaki çalışma yılı ortalamasının ise

Tablo 2.10. Branş öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler

Öğretmen Adı	Kadro	Yaş	Branş	Mezun Olunan Üniversite, Bölüm ve Mezuniyet Yılı	Mesleki Deneyim/Mevcut Okuldaki Deneyim	Ders Verdiği Odak Sınıflar
Kaan	Kadrolu	32	Fen Bilgisi	... Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2009	6 yıl/3 yıl	6-B ve 7-B
Sevim	Ücretli	24	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	... Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2017 ... Üniversitesi Çocuk Gelişimi Önlisans Programı, 2017	3 ay/3 ay	6-A, 6-B ve 7-B
Ayşe	Kadrolu	24	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	... Üniversitesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 2015	4 yıl/2 yıl	-
Vedat	Kadrolu	32	Beden Eğitimi	... Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Antrenörlük Bölümü, 2015	3 yıl/3 yıl	6-A, 6-B ve 7-B
İpek	Kadrolu	28	Fen Bilgisi	... Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, 2012	6 yıl/3 yıl	6-A
Buğra	Kadrolu	26	Türkçe	... Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	4 yıl/3 yıl	6-A, 6-B ve 7-B
Refik	Kadrolu	31	Türkçe	... Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	6 yıl/3 yıl	-
Berrin	Kadrolu	29	Matematik	... Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü, 2012	6 yıl/6 yıl	6-A, 6-B ve 7-B
Fehmi	Kadrolu	31	Teknoloji Tasarım	... Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 2008	10 yıl/2 yıl	6-A, 6-B ve 7-B
Adem	Kadrolu	28	İngilizce	... Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü	6 yıl/2 yıl	-
Nevra	Kadrolu	32	İngilizce	... Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü	6 yıl/3 yıl	6-A, 6-B ve 7-B
Azra	Ücretli	24	Tarih	... Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü,	2 yıl/3 ay	6-A, 6-B ve 7-B
Ecem	Kadrolu	33	Görsel Tasarım Müzik	... Üniversitesi Aile ve Tüketici Bilimleri Eğitimi, 2013	4 yıl/1 yıl	6-A, 6-B ve 7-B
Arzu	Kadrolu	25	Matematik	... Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 2015	4 yıl/2 yıl	-

2.35 yıl olduğu gör÷lmektedir. Okulda; iki fen bilgisi, iki matematik, iki İngilizce, iki Türkçe, iki din kültürü ve ahlak bilgisi, bir beden eğitimi, bir teknoloji tasarım, bir sosyal bilgiler, bir görsel tasarım öğretmeni olmak üzere toplam 14 öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerin ikisi ücretli diğerleri kadroludur. Okulda kadrolu veya ücretli olarak görevlendirilmiş bir müzik öğretmeni olmadığı için teknoloji tasarım öğretmeni olarak atanmış olan Ecem Öğretmen aynı zamanda müzik derslerini de yürütmektedir. Teknoloji tasarım dersi öğretmeni Fehmi Öğretmen haftanın iki günü uygulamanın yürütüldüğü okulda, haftanın üç günü ise başka bir okulda çalışmaktadır. Fen bilgisi öğretmeni İpek Öğretmen'in ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmaktadır. Türkçe öğretmeni Buğra Öğretmen, ikinci üniversite olarak çalıştığı ilçede bulunan eğitim fakültesinde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü okumaktadır. Beden eğitimi öğretmeni Vedat Öğretmen ve sosyal bilgiler öğretmeni Azra Öğretmen pedagojik formasyon eğitimi almışlardır.

2.3.5. Okul görevlileri

Okulda bir kantin, bir de yemekhane ve temizlik görevlisi olmak üzere iki personel çalışmaktadır. Kantin görevlisi Murat Bey 28 yaşında ve lise mezunudur. Bir mezunudur. Aydın Bey bir yıldır okulun yemekhanesinde yemek dağıtımı ve temizlik işleriyle ilgilenmektedir.

2.3.6. Aileler

Araştırmacı durum saptama sürecinde okulda gerçekleştirilen iki veli toplantısına da davet edilmiş ve velilerle tanışmak için toplantılarda bulunmuştur. Ancak her iki toplantıda da veli katılımının düşük olduğu belirlenmiştir. Örneğin 6-A sınıfının mevcudu 21 olmasına rağmen toplantıya sadece iki velinin katıldığı, 6-B sınıfının mevcudunun 22 olmasına rağmen toplantıya üç velinin katıldığı ve 7-B sınıfının mevcudunun 25 olmasına rağmen toplantıya beş velinin katıldığı gör÷lmüştür (06.11.2018 tarihli araştırmacı günlüğü). Araştırmacının okulda var olan problem durumların iyileştirilmesine ilişkin hazırladığı eylem planında aileleri sürece etkin bir şekilde katmak için neler yapabileceği hem tez izleme komitelerinde hem geçerlik toplantılarında hem de ODD ekip toplantılarında tartışılmıştır. Öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden ailelerin katılımına ilişkin elde edilen veriler, okul çaplı müdahalenin yoğun zaman gerektiren doğası, araştırmacının tez uygulaması için izinli olduğu gün ve saat aralıkları göz önünde

bulundurulduğunda; geçerlik komitesi (21.11.2018 tarihli geçerlik komite tutanağı) ve tez izleme komitesinin (14.12.2018 tarihli tez izleme komite tutanağı) de olumlu görüşleriyle ailelere yönelik bir müdahale planlamak yerine gerçekleştirilen her müdahaleye ilişkin ailelere bilgilendirici broşürler yollanması planlanmıştır. Ayrıca durum saptama sürecinin başından itibaren gerçekleştirilen her veri toplama sürecinde detaylı açıklamalar içeren izin formları ailelere gönderilmiş ve aileler izin formlarını okula yolladıktan sonra veri toplama süreçleri başlatılmıştır. Araştırmacı ailelere yolladığı bilgilendirici broşürlerde iletişim bilgilerini paylaşmış, araştırma süreçleri hakkında her türlü bilgi talep edebileceklerini ailelere iletmiştir. Geçerlik komitesinin ailelerin araştırmacıyla olan etkileşimini arttırmak için uygulama süreci öncesinde yapılacak veli toplantısına aile katılımının arttırılması ve araştırmacının veli toplantısında ailelere araştırma süreci hakkında detaylı bilgi vermesi şeklindeki önerisi uygulanmıştır (21.11.2018 tarihli geçerlik komite tutanağı). Bu kapsamda toplantıların öncesinde sınıf rehber öğretmenleri tüm velileri tek tek aramış ve mümkün olduğunca veli toplantısına katılımlarını rica etmiştir. 2018-2019 bahar yarıyılı başında düzenlenen veli toplantılarına odak sınıflardan; 6-A sınıfında 21 veliden 19'u (25.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü), 6-B sınıfında 22 veliden 21'i (26.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü) ve 7-B sınıfında 25 veliden 22'si (27.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü) katılmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında ikinci düzey müdahale olarak uygulanan GHG uygulaması kapsamında; uygulamaya dahil edilen öğrencilerin aileleri çalışmaya aktif katılım sağlamışlardır. GHG uygulamasının son aşamasında aileler öğrencilerin GHG formlarını incelemiş, gerek duyduklarında görüşlerini forma yazmış ve imzalayarak okula geri yollamışlardır.

2.3.7. Araştırmacı

Araştırmacı bir devlet üniversitesinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından 2012 yılında mezun olmuştur ve 2013-2015 yılları arasında bir devlet üniversitesinde Özel Eğitim Bölümü'nde Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Araştırmacı 2015 yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı'ndan, mezun olmuştur. 2015-2017 yılları arasında dahil olduğu ÖYP programı kapsamında farklı bir devlet üniversitesinin Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. 2017 yılından itibaren ise ilk araştırma görevlisi olarak işe başladığı devlet üniversitesinin

Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı son üç yıldır özel eğitim öğretmenliği programındaki; “OSB’de Temel Becerilerin Öğretimi”, “Zihin Yetersizliğinde Yetişkinliğe Geçiş”, “Özel Eğitimde Matematik Öğretimi”, Zihin Yetersizliğinde Disiplinler Arası Çalışma ve İş Birliği”, ve “Görme Yetersizliği İçin Yardımcı Teknolojiler” adlı dersleri yürütmektedir. Ayrıca araştırmacı son üç yıldır yürütmekte olduğu “Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi”, “Öğretmenlik Uygulaması I ve II”, “Özel Eğitimde Kurum Gözlemi” adlı uygulamalı dersler bağlamında; okullarda tam zamanlı kaynaştırma uygulaması kapsamında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yaşantılarına ilişkin deneyim sahibidir. Bu uygulamalı derslerde edindiği deneyimler araştırmacının OÇODD uygulamasının sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için okul işleyişine ilişkin gerek duyulan bilgi ve deneyimi edinmesini sağlamıştır. Araştırmacı lisansüstü düzeyde aldığı; “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, “Nitel Araştırma Yöntemleri” ve “Özel Eğitimde Eylem Araştırmaları” adlı dersler kapsamında mevcut araştırmanın gerektirdiği veri toplama ve analiz teknikleri konusunda deneyimler elde etmiştir. Ayrıca araştırmacının yüksek lisans tezi nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiş; “*OSB Olan Çocuk Sahibi Anne Babaların Yaşam Deneyimlerine Derinlemesine Bakış*” adlı çalışmadır. Araştırmacının yüksek lisans tez çalışması Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanmıştır (Yassıbaş ve Çolak, 2019). Araştırmacının ODD koordinatörü olarak görevleri şöyledir:

- a) Tüm veri toplama süreçlerini planlamak ve gerçekleştirmek
- b) Gerekli alanlarda (Ör: ODD ekip toplantıları vb.) uzmanlarla iş birliği yapmak
- c) Geçerlik komitesi ve tez izleme komitesine araştırma süreciyle ilgili güncel bilgileri aktarmak ve gelen görüşlere göre süreci ilerletmek
- d) Olumlu davranışsal destek ekibini kurmak, ekip toplantılarını planlamak ve gerçekleştirmek
- e) Öğretmen eğitimlerini planlamak ve gerçekleştirmek
- f) Tüm araştırma süreçlerinde ailelere süreç hakkında bilgi vermek
- g) Okulda gerçekleştirilecek müdahaleleri iş birliğiyle belirlemek ve bu müdahalelerin uygulanabilmesi için gerekli tüm düzenlemeleri (yasal izinler, materyal temini vb.) yapmak
- h) Toplanan verileri analize hazır hale getirmek
- i) Verileri analiz etmek

2.3.8. Danışman

Bir devlet üniversitesinde Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalında öğretim üyesidir. Mesleki deneyim süresi 25 yıldır. Deneyim yılı süresince özel eğitim, beceri ve kavram öğretimi, okuma-yazma öğretimi, kaynaştırma, öğretim uyarlamaları, bireyselleştirilmiş eğitim programları, bütünleştirme, meslek etiği, öğretmenlik uygulamaları, materyal geliştirme ve tasarım, nitel ve eylem araştırma yöntemleri konularında lisans ve lisansüstü dersler yürütmektedir.

2.3.9. Olumlu davranışsal destek (ODD) ekibi

Olumlu davranışsal destek ekibi altı kişilik bir ekiptir; fen bilgisi öğretmeni ve 7-B sınıf rehber öğretmeni Kaan Öğretmen, fen bilgisi öğretmeni ve 6-A sınıf rehber öğretmeni İpek Öğretmen, matematik öğretmeni ve 6-B sınıf rehber öğretmeni Berrin Öğretmen, tüm odak sınıfların Türkçe öğretmenliğini yapan Buğra Öğretmen, okul psikolojik danışmanı Zerrin Öğretmen ve araştırmacıdan oluşmaktadır. ODD ekibi düzenli aralıklarla toplanarak; okulun güçlü ve zayıf yanlarının betimlenmesine katkı sağlamak, odak sınıfların güçlü yanlarını ve odak sınıflarda yaşanan problemleri belirleyerek zayıf yanların ve problemlili durumların çözümleri için planlamalar yapmak ve bu planlamaları uygulamaya geçirmek, planlamalar doğrultusunda yaşanan gelişmeleri izlemek amacıyla çalışmalarını yürüten bir ekiptir. Ekip ortalama 15 günde bir toplanmış ve araştırmacının belirlediği ana konular doğrultusunda çalışmalarını yürütmüştür.

2.3.10. Geçerlik komitesi

Durum saptama sürecinden uygulama süreci bitene kadar uygulama ortamında var olan durumları toplanan veriler doğrultusunda tartışmak ve araştırmacıya bu süreçlerde görüş sunmak amacıyla geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik komitesinin ilk üyesi tez danışmanı; bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde öğretim üyesidir. Mesleki deneyimi 25 yıldır. Komitenin ikinci üyesi, bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde öğretim üyesidir. Mesleki deneyimi 13 yıldır. Komitenin üçüncü üyesi bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretim üyesidir. Mesleki deneyimi 22 yıldır. Komitenin son üyesi de bir devlet üniversitesinin özel eğitim bölümünde öğretim üyesidir. Mesleki deneyim süresi ise 15 yıldır. Tablo 2.11 incelendiğinde gerçekleştirilen tüm geçerlik komitelerinin tarihleri, gerçekleştirilme süreleri, katılımcılar ve alınan temel kararlar görülmektedir.

Tablo 2.11. Geçerlik komiteleri katılımcıları ve karar özet verileri

No	Tarih	Süre	Katılımcılar	Konu
1	10.10.18	48 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacıya çalışmanın kapsamının daraltılmasının çalışmanın uygulanabilirliğine katkı sağlayacağı görüşü belirtilmiştir.
2	17.10.18	63 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Müdahalenin temel aşamalarının (birinci düzey müdahaleler) tüm okula yapılırsa da tez verilerinin okulun en problemli olduğu düşünülen, sınıflarda gerçekleştirilecek müdahalelerle sınırlandırılmasına karar verilmiştir. Kullanılan tüm veri toplama araçlarıyla sınıfların müdahaleye gereksinim düzeyleri ve gereksinim duyulan müdahale türlerinin belirlenmesine ve çalışmanın ikinci dönem başlayacak müdahale kısmının bu veriler ışığında şekillenmesine karar verilmiştir.
3	24.10.18	82 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Ders gözlemlerini Kaan Öğretmenin derslerine daha yoğun denk gelecek şekilde düzenleme kararı verildi. Araştırmacı bazı konular hakkında bilgi edinmek için öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmeler yapma gereksinimi duyduğunu ifade etmiş ve komisyon üyelerinin onayıyla bazı konularda bilgi edinmek amacıyla öğretmenlerle yapılandırılmamış görüşmelerin yapılabileceği kararlaştırılmıştır.
4	31.10.18	123 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Tüm sınıfların “Kimdir Bu?” değerlendirmesinin yapılmasına gerek olmadığı kararlaştırıldı. Araştırmacı günlüklerinin ve sınıf gözlemlerinin betimsel olarak analizine başlanmasına karar verildi
5	07.11.18	87 dk.	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi	Okulda kurulacak ODD ekibinin dönemin bitmesine yakın kurulmasına karar verilmiştir. Bu durumun ekibin daha fazla veriyle çalışmasına zemin hazırlayacağı ve alınacak kararların veri temelli olması noktasında daha etkili olacağı düşünülmüştür.
			Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacının rehber öğretmen ile özel gereksinimli olma şüphesi taşıyan öğrencilerin değerlendirilmesi ve gerek olması halinde RAM’a yönlendirilmesi konusunda görüşmesine karar verildi. Araştırmanın müdahale kısmında ailelere yoğun olarak yer verilmesine ilişkin araştırmacı kaygıları üzerine üyeler ailelere her aşamada detaylı bilgi paylaşımı yapılmasının ve isteyen aileye gerekli destek sağlanmasının yeterli olacağı görüşünü dile getirdiler.
7	05.12.18	45 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacı 5-B ve 7-A sınıflarıyla ilgili yaşadığı karmaşayı (müdahaleye dahil etme gereği duymadığı gibi gözlemlerden dışlama kararı da verememesi) dile getirmiş ve bu konuda komisyon üyeleri gözlemlere 5-B ve 7-A sınıfında devam edilmesinin uygun olacağını ifade etmişlerdir. Ekip yoğun müdahaleye dahil edilecek öğrenciler arasında risk altındaki ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden de olabileceği konusunda görüş belirtmiştir.
8	19.12.18	51 dk.	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi	Araştırmacının tüm sınıfların “Kimdir Bu?” sonuçlarını detaylıca analiz etmesine gerek olmadığı belirtildi. Araştırmacı son iki haftanın verilerinin komiteyle paylaştığında 5-B ve 7-A sınıflarının da müdahaleye dahil edilmeye gereksinimlerinin olmadığı kararlaştırıldı.
9	26.12.18	74 dk.	Araştırmacı Danışman	Araştırmacıya günlüklerini tutarken yaşanan olayların bire bir kaydını tutmaktan çok kendisinin ne hissettiğinin ne

Tablo 2.11. (Devam) *Geçerlik komiteleri katılımcılar ve karar özet verileri*

No	Tarih	Süre	Katılımcılar	Konu
			Üç öğretim üyesi	düşündüğünün günlüklerde yer almasının da büyük önem taşıdığı ifade edildi.
9	26.12.18	74 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacıya günlüklerini tutarken yaşanan olayların bire bir kaydını tutmaktan çok kendisinin ne hissettiğinin ne düşündüğünün günlüklerde yer almasının da büyük önem taşıdığı ifade edildi.
10	08.01.19	38 dk.	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi	Araştırmacı eylem planı taslağını üyelere sundu. Üyeler taslağın çeşitli alternatif durumlara göre farklı alternatifler içeren şekilde hazırlanmış olmasından memnun olduklarını dile getirdiler. Planın içerdiği müdahalelerin detaylandırılması önerildi.
11	23.01.19	90 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacı üyelere eylem planı taslağında yer alan tüm müdahalelerle ilgili daha detaylı şekilde yaptığı planlamaları sundu. Üyeler çeşitli alternatiflere odaklanılmış olmasını başarılı buldular. Uygulama aşamasında karşılaşılabilecek durumların hazırlanan planın farklılaşmasına yol açabileceği belirtildi.
12	13.02.19	54 dk.	Araştırmacı Üç öğretim üyesi	Komite üyeleri araştırmacının müdahale sürecini başlatmaya hazır olduğunu, yarın itibarıyla müdahale sürecine başlamasının uygun olacağını belirttiler.
13	27.02.19	44 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacı müdahale süreciyle ilgili neler yapmakta olduğunu, karşılaştığı durumları detaylıca üyelere paylaştı. Üyeler sürecin olumlu seyrettiğini, düzenli olarak ekip toplantıları yapmanın ve öğretmenlerin gidişata dair görüşlerini almanın büyük önem taşıdığını belirttiler.
14	13.03.19	65 dk.	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi	Araştırmacı geçen süre içerisinde okulda gerçekleştirilen müdahaleleri ve günlük hedef geribildirim uygulamasındaki ödül silikleştirme hakkında fikirlerini üyelere sundu. Üyeler günlük günlük hedef geribildirim ödüllendirme sisteminin haftalık ödüllendirme yapılacak şekilde silikleştirilmesine ilişkin plana onay verdiler.
15	20.03.19	60 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacı günlük hedef geribildirim ödüllendirme sisteminin haftalık düzene geçirilmesiyle ilgili okulda yaptığı düzenlemeleri açıkladı. Üyeler olumlu görüşlerini belirttiler.
16	09.05.19	149 dk.	Araştırmacı Danışman Üç öğretim üyesi	Araştırmacı günlük hedef geribildirim müdahalesindeki son durumu detaylıca açıkladı. Üyeler uygulamanın gayet iyi gitmekte olduğu ve planlandığı şekilde devam edilmesinin uygun görüldüğünü belirttiler. Öğrencilerden sosyal geçerlik verisi toplayabilmek için üyeler araştırmacıya öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirtebileceği bir anket hazırlaması önerisinde bulundular.

Geçerlik komitesi toplantıları 19.12.18-09.05.19 tarihleri arasında toplam 16 kez gerçekleştirilmiştir. Geçerlik toplantıları toplamda 19 saat 32 dakika sürmüş ve bu süre boyunca; müdahaleye başlama, ikinci düzey müdahalenin günlük hedef geribildirim olarak güncellenmesi gibi pek çok önemli kararlar alınmıştır.

2.3.11. Tez izleme komitesi (TİK)

Tez izleme komitesi araştırma süresince; gerçekleştirilen planlama, veri toplama, verilerin analiz edilmesi ve planlamaların güncellenmesi aşamalarında yapılan çalışmalara dair öneriler sunan, eleştiren ve denetleyen bir ekip görevi görmüştür. Komite tez danışmanı, alan uzmanı ve alan dışı bir uzman olmak üzere üç kişiden oluşmaktadır.

Alan uzmanı olan öğretim üyesi bir devlet üniversitesinin Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Mesleki deneyimi 28 yıldır. Alan dışı uzmanı olan öğretim üyesi bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğretim üyesidir. Mesleki deneyim süresi 19 yıldır. Tez izleme komitesi altı ayda bir olmak üzere toplamda beş kez toplanmıştır. Araştırma, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri'ne tez danışmanının proje yöneticisi olduğu proje olarak 20.05.2018 tarihinde sunulmuştur. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi çalışmayı 03.09.2018 tarihinde kabul etmiştir. Projenin uygulamasına yönelik altı ayda bir dönemsel gelişme raporları hazırlanarak Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri'ne sunulmuştur. Tablo 2.12.'de tez izleme komitesine ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.12. Tez izleme komite tarihleri ve süreleri

No	Tarih	Süre	Katılımcılar
1	21.05.2018	84 dk	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi
2	14.12.2018	130 dk	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi
3	30.04.2019	93 dk	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi
4	23.12.2019	100 dk	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi
5	14.07.2020	117 dk	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi
6	18.01.2021	126 dk	Araştırmacı Danışman İki öğretim üyesi

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde; araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla araştırmanın durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası aşamalarında kullanılan veri toplama araçlarına

Tablo 2.13. Durum saptama sürecine ilişkin araştırma soruları ile ilişkilendirilen veri toplama araçları

Araştırma Soruları (Durum Saptama)	Veri Toplama Araçları																			
	Sınıf Gözlemleri	Kantin Gözlemleri	Yemekhane Gözlemleri	Okul Bahçesi Gözlemleri	Sınıf İçi Görüntü Kaydı	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	Yapılandırılmamış Görüşmeler	Sosyometri	Kimdir Bu?	AZBÖ Ergen Formu	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	ODD Ekip Toplantıları	Geçerlik ve Tez İzleme Komiteleri	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci ve Öğretmen Bilgi Formları	Davranış İnceleme Formu	Günlük Hedef Geribildirim Formu	Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu	ODD Ekibi Çalışma Kağıtları	Fotoğraflar ve Krokiler
a. Kantin, koridor, yemekhane, lavabo ve okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlar nelerdir?																				
b. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfları olumsuz etkileyen durumlar nelerdir?																				
i. Öğretmenlerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?																				
ii. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?																				
iii. Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?																				
c. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri nasıldır?																				
d. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumu nasıldır?																				
e. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkileri nasıldır?																				

Tablo 2.14. *Uygulama sonrasına ilişkin araştırma soruları ile ilişkilendirilen veri toplama araçları*

Araştırma Soruları (Uygulama Sonrası)	Veri Toplama Araçları																		
	Sınıf İçi Görüntü Kaydı	Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	Yapılandırılmamış Görüşmeler	Sosyometri	Kimdir Bu?	AZBÖ Ergen Formu	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	ODD Ekip Toplantıları	Geçerlik Komitesi	Tez İzleme Komitesi	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Bilgi Formu	Öğrenci ve Öğretmen Bilgi Formları	Davranış İnceleme Formu	Günlük Hedef Geribildirim Formu	Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu	ODD Ekibi Çalışma Kağıtları	Fotoğraflar ve Krokiler	
a. Kantin, koridor, yemekhane, lavabo ve okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlarda ne gibi değişimler olmuştur?																			
b. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfları olumsuz etkilediği belirlenen durumlarda ne gibi değişimler olmuştur?																			
i. Öğretmenlerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?																			
ii. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?																			
iii. Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?																			
c. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ne gibi bir değişim olmuştur?																			
d. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumunda nasıl bir değişim yaşanmıştır?																			
e. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde ne gibi değişimler olmuştur?																			

ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın odak alanının geniş olması ve katılımcı sayısının çokluğu gibi faktörler nedeniyle verilerin toplama ve analiz süreçlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için detaylı planlamalar yapılması gerekmiştir. Tablo 2.13.'de durum saptama sürecine ilişkin araştırma soruları ile veri toplama araçlarının, Tablo 2.14'de uygulama sonrası sürece ilişkin araştırma soruları ile veri toplama araçlarının nasıl ilişkilendirildiği görülmektedir. Görsel 2.15.'de tüm süreçlerde kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.



Görsel 2.15. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları

2.4.1. Saha notları

Araştırmacının, çalışmasının odak alanıyla ilgili veri toplama süreçleri sırasında veya veri toplama süreçleri dışında kaydettiği tüm veriler saha notu olarak tanımlanabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Patton, 1987). Saha notlarının kullanılış amaçlarına ilişkin alanyazın incelendiğinde; saha notlarının, araştırmacının sahada gözlemlendiği durumların, gerçekleştirdiği müdahalelerin etkilerine ilişkin olabildiğince gerçekçi bir kesiti betimleme/yansıtma çabasının ürünü olarak tanımlanabileceği görülmektedir (Glesne, 2014; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014; Phillippi ve Lauderdale, 2018). Araştırmanın okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasını içeren bir eylem araştırması olması nedeniyle araştırmacının okulda geçirdiği süre içerisinde çok fazla duruma ilişkin anlık olarak veri toplaması gereği oluşmuştur. Araştırmacının belirtilen türdeki durumlara ilişkin gerek duyduğu verileri toplayabilmek için yapılandırılmamış gözlemler ve görüşmeler yapmasının uygun olacağı ve bu gözlem ve görüşmelerin saha notu olarak çalışmada kullanılabileceği kararlaştırılmıştır (24.10.2018 tarihli geçerlik komite tutanağı). Bu görüşmeler arasında bir dk. gibi kısa süren görüşmeler olduğu gibi bir saati aşan uzun görüşmeler de

bulunmaktadır. Örneğin, teneffüste araştırmacı yürütölmekte olan bir uygulama hakkında okul yöneticilerine bilgi vermeye giderken koridorda bir öğretmen araştırmacının yanına gelerek sınıfında yaşanan, müdahalelerin odağı olabilecek bir durumu (zorbalık vb.) bildirebilmektedir (11.04.2019 tarihli araştırmacı günlüğü). Bu gibi durumlarda araştırmacı veri kaybını önlemek için anlık olarak öğretmenle yaptığı kısa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmeyi seçmiştir (Ör: 11.04.2019 tarihli saha notu; İpek Öğretmen ile görüşme). Durum saptama, uygulama ve uygulama sonrası süreçlerde yapılandırılmamış görüşmeler aracılığıyla saha notları toplanmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında toplanan saha notları Tablo 2.16, Tablo 2.17 ve Tablo 2.18’de görölmektedir. İlgili tablolar incelendiğinde; durum saptama sürecinde 638 dakikalık, uygulama sürecinde 512 dakikalık ve uygulama sonrası süreçte 40 dakikalık ses kayıt dosyasının saha notu olarak toplandığı görölmektedir.

2.4.1.1. Yapılandırılmamış gözlemler

Gözlem; doğal veya yapılandırılmış herhangi bir ortamda gerçekleşen davranışın/davranışların detaylı bir şekilde tanımlanabilmesi amacıyla kullanılan yöntem (Sucuoğlu, Diken, Demir, Ünlü ve Şen, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Alanyazına bakıldığında, gözlem sınıflamalarına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunduğı görölmektedir. Eğitim alanında sıklıkla kullanılan sınıflama yaklaşımlarından biri olan Gay, Mills ve Airasian (2012)’nin sınıflama yaklaşımında gözlemler; katılımcı gözlem ve katılımcı olmayan gözlem şeklinde sınıflandırılmıştır. Katılımcı gözlem, araştırmacının gözlemlenen ortama katıldığı, gözlemlenen ortamda bulunan kişilerle etkileşim içinde olduğı bir gözlem türüdür (Ekiz, 2009; Gay, Mills ve Airasian, 2006; Yassıbaş, 2019). Katılımcı gözlem aracılığıyla veri toplayan araştırmacı, gözlemlediğı ortam ve bu ortamda bulunan bireylerle doğal bir etkileşim içerisinde zaman geçirerek veri toplamaktadır (Corrine, 2013; Patton, 2014). Katılımcı olmayan gözlem türünde ise araştırmacı gözlem yaptığı ortamlar ve bu ortamda bulunan bireylerle doğrudan etkileşime geçmez. Kendini gözlemlediğı ortamlar ve bireylerden ayrı tutarak veri toplama sürecini gerçekleştirir. Katılımcı olmayan gözlem üç aşamadan oluşan bir gözlem türüdür (Fang ve Maitlis, 2010; Patton, 1987). İlk evre olan betimleyici gözlem sürecinde gözlemci öncelikle geniş bir çerçeveden veri toplamaya başlar ve bu sayede odak alanını belirleme fırsatı elde eder. İkinci evrede betimleyici gözlem evresinde netleştirilen odak alana yönelik veri toplama süreci başlatılır. Teorik doyum şeklinde

adlandırılan son evrede ise araştırmacının odak alanı hakkında elde ettiği verilerin tekrarlayan bir ritme kavuşması, bir diğer deyişle veri doyumunun yakalanması amaçlanır. Toplanan verilerin doyuma ulaşmasıyla gözlem süreci sonlandırılır (Ekiz, 2009; Gay, Mills ve Airasian, 2012; Patton, 1987; Yassıbaş, 2019). Araştırma sürecinde yapılan gözlemler durum saptama sürecinde gerçekleştirilmiş gözlemlerdir. Bu gözlemlerde araştırmacı sınıflarda ders sırasında bulunarak öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerini gözlemlemiştir. Araştırmacının gerçekleştirdiği gözlemler OÇODD müdahalesinin önemli bir bileşeni olan (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007, s. 54), karşılaşılan problem davranışların işlevlerinin belirlenmesini amaçlayan işlevsel değerlendirme sürecinin de ana ögesi olarak kullanılmıştır. Gerçekleştirilen gözlemler katılımcı olmayan gözlem türüyle yapılmıştır. Gözlem türü gereği araştırmacı sınıfta en arka sıraya oturarak derse katılım göstermeden bir kronometre, yazı altlığı, kağıt ve kalem aracılığıyla gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

2.4.1.2. Yapılandırılmamış görüşmeler

Sohbet tarzı görüşme olarak da adlandırılan bu görüşme türü genellikle araştırmacının gözlem amacıyla sahada bulunduğu araştırmalarda kullanılmaktadır (Patton, 2014). Yapılandırılmamış görüşmelerde önceden hazırlanmış bir soru formu bulunmamakta ve sorular iletişimin akışı içerisinde şekillenmektedir. Yapılandırılmamış görüşmelerin çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlardan ilki araştırma ortamında anlık olarak gerçekleşen durumlara ilişkin araştırmacının veri toplamasını sağlamasıdır. Yapılandırılmamış görüşmelerin ikinci avantajı ise görüşmenin esnekliği nedeniyle hem duruma hem de bireye göre soruların şekillendirilebilmesine olanak sağlayarak incelenen durumu net olarak ortaya koymaya yardım edebilmesidir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma sürecinde, araştırmacının okulda anlık yaşanan olaylar hakkında ya da öğretmenlerle sohbetler sırasında araştırma odaklı bilgi edindiği yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında toplam 435 dakikalık yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.4.2. Olumlu davranışsal destek ekibi toplantıları

Araştırmanın durum saptama sürecinden uygulama sürecinin sonuna kadar olumlu davranışsal destek müdahalesiyle ilgili planlamalar ve yapılan uygulamaların etkilerinin değerlendirilmesi sürecinde araştırmacı ODD ekibiyle iş birliği içinde olmuştur. Ekip

üyelerinin odak sınıfların sınıf rehber öğretmenleri ve odak sınıfların ders programında en çok ders saatine denk gelen branş öğretmenleri ile okul psikolojik danışmanından oluşması ve okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesine ilişkin alanyazında iş birliğinin öneminin vurgulanması nedeniyle ekip toplantılarında ses kayıtları alınmış ve bu ses kayıtlarının dökümleri tümevarım analizine dahil edilmiştir.

2.4.3. Olumlu davranışsal destek ekibi çalışma kağıtları

Okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasının temel bileşenlerinden olan ODD ekibiyle gerçekleştirilen toplantıların bazılarında toplantının içeriğine dair ekibin çalışmasını kolaylaştırmak ve hızlandırmak için hazırlanmış olan çeşitli formlar kullanılmıştır. Bu formlar araştırmacı tarafından toplantıda ele alınacak gündem doğrultusunda yanıt aranan sorular üzerinde ekip üyelerinin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri amacıyla Microsoft Office Word programı kullanılarak hazırlanmıştır. Örneğin; uygulama süreci başladıktan sonra 22.03.2019 tarihinde yapılan genişletilmiş ODD ekip toplantısında, okulda var olan uygulamaların (Bilye kavanozu ve Sticker Uygulaması) etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için hazırlanmış olan çalışma kağıdı örneği EK-1’de yer almaktadır. ODD ekip toplantılarında, ayın öğrencisi belirleme ölçütlerini hazırlama, okul çaplı kuralları belirleme, logo ve slogan belirleme ve ikinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi süreçlerinde de çeşitli çalışma kağıtları hazırlanmış ve kullanılmıştır. Çalışma kağıtlarından elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgilere veri analizi başlıklı bölümde yer verilmiştir.

2.4.4. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı tüm süreçlerde düzenli olarak günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüklerini Microsoft Office Word programı yazmıştır. Araştırmacı günlüklerinde araştırma sürecinde yaşananlar, araştırmacının yaşananlar karşısındaki duygu ve düşünceleri ile araştırma sürecinde yer alabileceğini düşündüğü çeşitli uygulamalar ve eylem planlarında yapılması gereken değişiklikler gibi pek çok konuya yer vermiştir. Araştırmacı günlükleri toplamda 177 sayfadır.

2.4.5. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler

Araştırma sürecinde, durum saptama ve uygulama sonrası aşamalarda öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın durum saptama sürecinde sekiz branş öğretmeniyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmede kullanılan

soru formu EK-2’de yer almaktadır. Durum saptama sürecinde yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler için sorular hazırlanırken araştırmacının okulda gerçekleştirdiği veri toplama süreçlerinde edindiği bilgiler, tez izleme komitesi ve geçerlik komitesinde ele alınan konular ve araştırmacının durum saptama sürecinde yaptığı alanyazın taramaları araştırmacıya rehberlik etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlandıktan sonra yedi uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda soru formu üzerinde çeşitli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ise EK-3’de yer almaktadır. Uygulama sonrası yarı-yapılandırılmış görüşme soruları uygulama süreci ve uygulamaların etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini elde etmek amacıyla hazırlanmış ve özel eğitim alanında çalışan, nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgi ve deneyim sahibi beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda soru formu son haline getirilmiştir.

2.4.6. Görüntü kayıtları

Araştırmacı, odak sınıflar olan 6-A, 6-B ve 7-B sınıflarında 21.12.2018-17.05.2019 tarihleri arasında görüntü kayıtları almıştır. Araştırmacı video çekimlerini Sony HDR-CX220E marka model bir video kamera ve tripot kullanarak gerçekleştirmiştir. Ders içerisinde kameranın ve araştırmacının mümkün olduğu kadar dikkat çekici olmamasını sağlamak adına görüntü kayıtları sınıfların arka köşesinden yapılmıştır. Araştırma sürecinde alınan görüntü kayıtlarına ilişkin detaylar Tablo 2.15.’de yer almaktadır.

Tablo 2.15. incelendiğinde 960 dakikası durum saptama, 3.210 dakikası uygulama sürecinden olmak üzere toplam 4.170 dk. görüntü kaydı yapılmıştır. Durum saptama sürecinde tüm odak sınıflardan 8’er ders saati görüntü kaydı alınmıştır. Uygulama sürecinde ise her bir odak sınıfta 22’şer ders saati görüntü kaydı alınmıştır. Uygulama sürecinde alınan video kayıtları arasında her bir odak sınıfın günlük hedef geribildirim uygulamasına dahil edilen öğrencilerine uygulama sürecinin anlatıldığı birer ders saati süren videolar, günlük hedef ve günlük geribildirim uygulamalarına ilişkin birer video ve öğrencilerin uygulama sürecinde kazandıkları kutu oyunları ile oynamalarını gösteren birer video da bulunmaktadır.

Tablo 2.15. Görüntü kayıtlarına ilişkin bilgiler

Tarih	Sınıf	Kayıt Yapılan Ders ya da Kayıt Yapılma Nedeni	Kayıt Yapılan Toplam Ders Saati/dk.	Durum Saptama Süreci	Uygulama Süreci
21.12.2018-12.02.2019	6-A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Fen Bilgisi Türkçe Matematik İngilizce	320 dk. (8 ders saati)	X	
21.12.2018-12.02.2019	6-B	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Fen Bilgisi Türkçe Matematik İngilizce	320 dk. (8 ders saati)	X	
21.12.2018-12.02.2019	7-B	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Fen Bilgisi Matematik Müzik Beden Eğitimi	320 dk. (8 ders saati)	X	
14.02.2019-23.05.2019	6-A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Fen Bilgisi Türkçe Matematik Sosyal Bilgiler Beden Eğitimi	880 dk. (22 ders saati)		X
14.02.2019-23.05.2019	6-B	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Fen Bilgisi Türkçe Matematik İngilizce Görsel Sanatlar Müzik	880 dk. (22 ders saati)		X
14.02.2019-23.05.2019	7-B	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Fen Bilgisi Türkçe Matematik İngilizce Teknoloji Tasarım Beden Eğitimi	880 dk. (22 ders saati)		X
25.02.2019	-	Öğretmen Eğitimi	240 dk.		X
18.04.2019	6-A	Günlük hedef geribildirim uygulaması tanıtım toplantısı	40 dk. (1 ders saati)		X
18.04.2019	6-B	Günlük hedef geribildirim uygulaması tanıtım toplantısı	40 dk. (1 ders saati)		X
18.04.2019	7-B	Günlük hedef geribildirim uygulaması tanıtım toplantısı	40 dk. (1 ders saati)		X
24.04.2019	-	TÜBİTAK Bilim Fuarı	120 dk.		X
25.04.2019	6-A, 6-B ve 7-B	Günlük geribildirim uygulaması	5dk.		X
25.04.2019	6-A, 6-B ve 7-B	Günlük hedef uygulaması	5dk.		X
15.05.2019	6-A, 6-B ve 7-B	Günlük hedef geribildirim uygulaması oyun ödülü	40 dk. (1 ders saati)		X
23.05.2019	6-A, 6-B ve 7-B	Günlük hedef geribildirim uygulaması oyun ödülü	40 dk. (1 ders saati)		X

2.4.7. Resmi belgeler

Araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacının okula, öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin pek çok konuda bilgi toplaması gerekmiştir. Bu süreçte okul yönetiminden ve rehberlik servisinden elde edilen resmi belgeler araştırmacıya önemli bilgiler sunmuştur. Araştırma sürecinde ihtiyaç duyulan resmi belgeler şu şekildedir; sınıf öğrenci listeleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel raporları, okul kat plan ve krokileri, sınıf temel baş listeleri, odak sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin dönemlik not durum belgeleri ve rehberlik hizmetleri yıllık planı.

2.4.8. Kimdir bu? formu

Sosyometri tekniklerinden biri olan akran değerlendirme tekniğinde, akranlar bazı davranış ölçütlerine göre akranlarını derecelendirir ya da aday gösterir. Akran değerlendirme tekniklerinden en bilineni “Kimdir Bu?” uygulamasıdır. Sınıfların sosyal dokuları hakkında detaylı bilgi edinme amacıyla kullanılan bu teknik hem öğrencilerin kendilerini hem de birbirlerini algılama şekilleri hakkında uygulamacıya bilgi sağlar. Uygulamacılar bu teknik sayesinde, akranların birbirlerine karşı geliştirdikleri olumlu ve olumsuz algıları belirlenebilir (Cenkseven-Önder ve Yurtal, 2008). Kimdir Bu? formu 30 maddeden oluşmaktadır ve 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanabilmektedir. Formda; “Arkadaşlarına en kibar davranan kimdir?” ve “Kendine güvenmeyen kimdir?” gibi çeşitli davranışsal özelliklere ilişkin sorular yer almakta ve öğrenciler uygun gördükleri akran veya akranlarını sorunun karşısına yazmaktadır.

2.4.9. Sosyometri formu

Moreno'nun 1963 yılında geliştirdiği akran tercihi tekniğinde, akranların çeşitli aktivitelerde birlikte zaman geçirmek isteyeceği ya da istemeyeceği akranlarını belirlemeleri istenir (Can, 2006).

Araştırmada kullanılan sosyometri formunda; “Birlikte en çok zaman geçirmek istediğin arkadaşların kimler?” ve “Birlikte en az zaman geçirmek istediğin arkadaşların kimler?” sorularına yer verilmiştir. Sosyometri değerlendirme sürecinde akranlar isimlerinin yanıt olarak yazılma sırasına bağlı olarak puan alırlar. Değerlendirme sonuçları öğrencinin sınıf içindeki sosyal konumuna ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Değerlendirme sonucunda öğrenciler; reddedilenler, ortalama puan alanlar ve popülerler şeklinde gruplandırılır.

2.4.10. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi ölçeği (7-12 yaş)

Akçamete ve Avcıoğlu (2005) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (7-12 yaş) araştırma grubunda alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden 124'ü kız, 230'u erkek olmak üzere toplam 354 öğrenci yer almıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 69 maddeden oluşan ölçeğin 12 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler şu şekildedir; “Temel Sosyal Beceriler”, “Temel Konuşma Becerileri”, “İleri Konuşma Becerileri”, “İlişkiyi Başlatma Becerileri”, “İlişkiyi Sürdürme Becerileri”, “Grupla İş Yapma Becerileri”, “Duygusal Beceriler”, “Kendini Kontrol Etme Becerileri”, “Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri”, “Sonuçları Kabul Etme Becerileri”, “Yönerge Verme Becerileri” ve “Bilişsel Beceriler”dir. Alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa katsayıları; .70-.95 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa katsayısı ise .98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için yazardan alınan izin EK-4’de yer almaktadır.

2.4.11. Akran zorbalığı belirleme ölçeği (AZBÖ) ergen formu

Ayas ve Pişkin (2015) tarafından; okullardaki zorba ve kurban öğrencilerin belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”nun araştırma grubunda Ankara ilinde yaşayan farklı sosyoekonomik düzeylerden 6., 7., 8., 9. 10. ve 11. Sınıflarda öğrenim görmekte olan 1023’ü kız, 877’si erkek toplam 1900 öğrenci yer almıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 53 maddeden oluşan ölçeğin altı faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler; “Fiziksel”, “Sözel”, “İzolasyon”, “Söylenti”, “Eşya” ve “Cinsel”dir. Kurban Ölçeğinin alt ölçeklerine ait Cronbach Alfa katsayıları; .75-.88 arasındadır. Kurban ölçeğinin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise .93’tür. Zorba Ölçeğinin alt ölçeklerine ait Cronbach Alfa kat sayıları; .66-.88 arasındadır. Zorba ölçeğinin tamamına ilişkin Cronbach Alfa kat sayısı ise .92’dir. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için yazardan alınan izin EK-5’de yer almaktadır.

2.4.12. Günlük hedef geribildirim (GHG) formları

İkinci düzey Olumlu Davranışsal Destek uygulamasına dahil edilen öğrencilerin her biri için ayrı olarak hazırlanmış olan GHG formları kullanılmıştır. Bu formlarda öğrenciye özgü olarak seçilmiş hedef davranışlar ve bu hedef davranışları her derste öğretmenin değerlendirebilmesi için hazırlanmış puanlama alanı bulunmaktadır. Hedef davranışlara özgü değerlendirme her ders için 0-1-2 puan verilerek yapılmaktadır. *Sıfır*,

öğrencinin hedef davranışı o ders için hiç sergilemediğini; *bir*, hedef davranışın kısmen sergilendiğini, *iki* ise hedef davranışın tamamen sergilendiğini ifade etmektedir. GHG formları okuma yazma bilmeyen öğrenciler için hedef davranışların görsellerine yer verilerek hazırlanmıştır. Bu sayede hedef davranışı okuyarak anlayamayacak öğrencinin hedef davranışa ilişkin görsel ile davranışı fark etmesi amaçlanmıştır. Formun alt kısmında; ebeveyn imzası, ebeveyn yorumu ve koordinatör imzasının yer aldığı bir bölüm bulunmaktadır. Bu kutu gün sonunda yapılan günlük geribildirim uygulamasında uygulama koordinatörü olan okul psikolojik danışmanı tarafından formun değerlendirildiğini ifade etmek amacıyla imzalanması ve evde de öğrencinin günlük performansını inceleyen ebeveyn gereksinim duyarsa öğrencinin performansına ilişkin yorum yazarak koordinatör ile iletişim kurabilmesi için hazırlanmıştır. Günlük hedeflerin görselleştirildiği “Günlük Hedef Geribildirim Formu” EK-6’da, günlük hedeflerin yazılı olarak kullanıldığı “Günlük Hedef Geribildirim Formu” ise EK-7’de yer almaktadır.

2.4.13. Sosyal geçerlik öğrenci formu

Araştırmacı 12. geçerlik komitesinde (09.05.2019 tarihli geçerlik komite tutanağı) alınan karar doğrultusunda odak sınıflarda yer alan öğrencilerin gerçekleştirilen tüm uygulama süreçleri hakkındaki görüşlerini/ duygularını değerlendirebilmek amacıyla 20 soruluk anket hazırlamıştır. Hazırlanan anket maddeleriyle ilgili uzman görüşleri alınmış ve maddeler üzerinde uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan anket maddelerine öğrencilerin; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” maddelerinden birini işaretleyerek yanıt vermesi istenmiştir. Hazırlanan “Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu” EK-8’de yer almaktadır.

2.4.14. Tez izleme komitesi ve geçerlik toplantı tutanakları

Araştırmacı yapılan tüm tez izleme komitelerinde ve geçerlik toplantılarında üyelerden aldığı izin doğrultusunda ses kayıtları almıştır. Toplantılar sonrasında araştırmacı ses kayıtlarını dileyerek kısa notlar tutmuştur. Bu notları tutarken araştırmacı; toplantıda gerçekleşen görüşmelerde ele alınan kritik konuları yazıya geçirmiştir. Bu sayede araştırmacı tüm süreçlere ilişkin görüş ve önerileri takip etme ve tekrar inceleme fırsatı bulmuştur. Araştırmacı hazırladığı tez izleme komite tutanakları ve geçerlik toplantı tutanaklarında toplantı tarihi, yeri, saati, süresi ve toplantıya katılan üye

bilgilerine de yer vermiştir. 31.10.2018 tarihinde gerçekleştirilen geçerlik toplantısı ilişkin hazırlanan “Geçerlik Toplantı Tutanağı” EK-9’da yer almaktadır.

2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreçleri; durum saptama süreci, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınmış ve izleyen bölümlerde açıklanmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinde hem nitel hem nicel veri toplama araçları kullanılarak veri toplama süreci yürütülmüştür.

2.5.1. Durum saptama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci

Durum saptama sürecinde araştırmacı var olan problem durumu tüm detaylarıyla anlayabilmek ve betimleyebilmek amacıyla çeşitli veri toplama araçlarıyla durum saptama süreci olarak tanımlanan 01.10.2018-13.02.2019 tarihleri arasında veri toplama faaliyetlerini yürütmüştür. Bu süreçte gerçekleştirilen veri toplama işlemlerinin detayları Tablo 2.16’de görüldüğü gibidir. Tablo 2.16’de ODD ekibi için hazırlanan çalışma kağıtlarına ilişkin bilgilere ver verilmemiştir. ODD ekip toplantılarında kullanılan çalışma kağıtları ile ilgili bilgilere “ODD Ekip Toplantıları Çalışma Kağıtları” başlığında yer verilmiştir.

Tablo 2.16. *Durum saptama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci*

Tarih	Olay	Saat	Süre	Veri Toplama Biçimi
24.09.2018	Öğretmenlerle Toplantı	15:30-16:30	60 dk.	Öğretmenlerle Tanışma
01.10.2018	Öğretmenlerle Görüşme	9:00-12:30	180 dk.	Sınıf Gözlemleri İçin Katılımcı İzin Formlarının İmzalanması
19.10.2018	Akran Tercihi Ölçeği ve Kimdir Bu? Uygulaması	09:00-15:50	280 dk.	Sosyometrik Ölçüm
01.11.2018	Okul Psikolojik Danışmanı Zerrin Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	15:00-15:30	27 dk.	Saha Notu
06.11.2018	Matematik Öğretmeni Berrin Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	15:00-15:15	13 dk.	Saha Notu
08.11.2018	Matematik Öğretmeni Berrin Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	13:00-13:15	12 dk.	Saha Notu
28.11.2018	Beden Eğitimi Öğretmeni Vedat Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	16:00-16:20	20 dk.	Saha Notu
30.11.2018	Fen Bilgisi Öğretmeni İpek Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	11:00-11:25	23 dk.	Saha Notu

Tablo 2.16. (Devam) *Durum saptama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci*

Tarih	Olay	Saat	Süre/Sayfa	Veri Toplama Biçimi
31.11. 2018	Fen Bilgisi Öğretmeni Kaan Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	12:50-13:10	20 dk.	Saha Notu
31.11. 2018	Fen Bilgisi Öğretmeni Kaan Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	12:50-13:10	20 dk.	Saha Notu
03.12.2018	Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu Uygulaması	09:00-15:50	280 dk.	Ölçek Uygulaması
10.10.2018-14.02.2019	Geçerlik Komitesi	-	743 dk.	Geçerlik komitesi
01.10.2018-14.12.2018	Sınıf Gözlemleri	09:00-15:30	3840 dk.	Gözlem
14.12.2018	Tez İzleme Komitesi	14:00-16:10	130 dk.	Tez İzleme Komitesi
16.12.2018	Görüntü kayıtları için öğretmenlerden izin alınması	12:30-15:30	180 dk.	Katılımcı İzin Formlarının İmzalanması
16.12.2018	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeklerinin Uygulanması	12:30-13:20	-	Ölçek Uygulaması (Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmuştur)
16.12.2019	Görsel tasarım öğretmeni Ecem Öğretmen ile görüşme	17:00-17:50	47 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
17.12.2018	Okul Müdürü Atilla Öğretmen ile görüşme	9.30-10:00	23 dk	Yapılandırılmamış Görüşme
17.12.2018	Okul müdür yardımcısı Savaş Öğretmen ile görüşme	13:00-13:15	14 dk	Yapılandırılmamış Görüşme
17.12.2018	Okul müdür yardımcısı Nihat Öğretmen ile görüşme	15:00-15:10	8 dk	Yapılandırılmamış Görüşme
17.12.2018	Okul müdür yardımcısı Savaş Öğretmen ile görüşme	13:00-13:15	14 dk	Yapılandırılmamış Görüşme
17.12.2018	Okul müdür yardımcısı Nihat Öğretmen ile görüşme	15:00-15:10	8 dk	Yapılandırılmamış Görüşme
18.12.2018	Görüntü kayıtları için velilerden izin alınması	09:30-12:30	180 dk	Katılımcı izin formları sınıflar gezilerek öğrencilerden toplanmıştır
25.12.2018	ODD Ekip Toplantısı	17:00-19:40	140 dk	ODD Ekip Toplantısı
03.01.2019	Okul Psikolojik Danışmanı Zerrin Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	12:30-12:45	15dk	Saha Notu
03.01.2019	Okul Psikolojik Danışmanı Zerrin Öğretmen ile görüşme	15:40-17:10	82 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
04.01.2019	ODD Ekip Toplantısı	17:00-20:00	160 dk	ODD Ekip Toplantısı
07.01.2019	ODD Ekip Toplantısı	17:00-19:30	120 dk	ODD Ekip Toplantısı
11.01.2019	Fen Bilgisi Öğretmeni İpek Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	12:50-12:52	2dk	Saha Notu
11.01.2019	İngilizce Öğretmeni Nevra Öğretmen ile Yapılandırılmamış Görüşme	13:00-13:05	4dk	Saha Notu
17.01.2019	ODD Ekip Toplantısı	17:00-20:30	172 dk	ODD Ekip Toplantısı

Tablo 2.16. (Devam) *Durum saptama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci*

Tarih	Olay	Saat	Süre/Sayfa	Veri Toplama Biçimi
04.02.2019	Fen Bilgisi Öğretmeni İpek Öğretmen ile görüşme	17:00-18:10	64 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
05.02.2019	Okul Psikolojik Danışmanı Zerrin Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	15:30-15:45	15dk	Saha Notu
05.02.2019	İngilizce Öğretmeni Nevra Öğretmen ile görüşme	16:00-17:40	97 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
05.02.2019	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Sevim Öğretmen ile görüşme	18:00-19:30	82 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
05.02.2019	Türkçe Öğretmeni Buğra Öğretmen ile görüşme	20:00-21:50	107 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
07.02.2019	Beden eğitimi öğretmeni Vedat Öğretmen ile görüşme	15:00-16:00	50 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
11.02.2019	Okul Psikolojik Danışmanı Zerrin Öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme	16:30-18:15	83dk	Saha Notu
21.12.2018-13.02.2019	Görüntü Kaydı	09:00-15:30	960 dk	Görüntü Kaydı
18.02.2019	Fen Bilgisi Öğretmeni Kaan Öğretmen ile görüşme	17:00-19:00	116 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
19.02.2019	Matematik öğretmeni Berrin Öğretmen ile görüşme	12:30-13:20	47 dk	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
01.10.2018-13.02.2019	Araştırmacı Günlükleri	-	88 sayfa	Araştırmacı Günlükleri

Tablo 2.16. incelendiğinde durum saptama sürecinde; 3.840 dakikalık sınıf gözlemleri, 960 dakikalık sınıf görüntü kayıtları, 692 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşme, 279 dakikalık yapılandırılmamış görüşme, 592 dakikalık ODD ekip toplantısı yapılmıştır. Ayrıca durum saptama sürecinde “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği (AZBÖ) Ergen Formu”, “Sosyometri”, “Kimdir Bu?” ve “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” veri toplama araçlarının uygulandığı görülmektedir.

2.5.2. Uygulama sürecinde veri toplama süreci

Uygulama sürecinde; hazırlanan eylem planının uygulamasına başlanmış ve 14.02.2019-31.05.2019 tarihleri arasında uygulamalara devam edilmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilmekte olan uygulamaların etkilerine ilişkin odak sınıflarda yapılan görüntü kayıtları, ODD ekip toplantıları ve yapılandırılmamış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda uygulamalarda gerekli görülen düzenlemeler, tez izleme ve geçerlik komitelerinin görüşleri alınarak yapılmış ve süreç bu şekilde devam edilmiştir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreçleri Tablo 2.17’de yer almaktadır.

Tablo 2.17. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreci

Tarih	Olay	Saat	Süre/sayfa	Veri Toplama Biçimi
14.02.2019-17.05.2019	Görüntü Kaydı	09:00-15:30	2.640 dk.	Görüntü Kaydı
18.02.2019	Veli Toplantısı (6-A sınıfı)	12:30-14:00	-	Uygulama süreci hakkında veliler bilgilendirilmiştir
25.02.2019	Öğretmen Bilgilendirme Çalışması	17:00-21:30	270 dk.	Öğretmenler uygulama sürecinde yapılması planlanan müdahaleler hakkında bilgilendirilmiş ve davranış yönetimi konusunda uygulamaya yönelik bilgiler verilmiştir
26.02.2019	Veli Toplantısı (6-B sınıfı)	12:30-14:00	-	Uygulama süreci hakkında veliler bilgilendirilmiştir
27.02.2019	Veli Toplantısı (7-B sınıfı)	12:30-14:00	-	Uygulama süreci hakkında veliler bilgilendirilmiştir
21.03.2019	Okul Psikolojik Danışmanı Zerrin Öğretmen ile görüşme	15:25-15:30	5 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
21.03.2019	Fen Bilgisi Öğretmeni İpek Öğretmen ile görüşme	12:30-13:00	30dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
22.03.2019	ODD Ekip Toplantısı	17:30-20:40	185 dk.	ODD Ekip Toplantısı
26.03.2019	Kantin görevlisi ile görüşme	13:00-13:05	3 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
28.03.2019	Sedanur Hoca ile görüşme	13:00-13:02	2 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
05.04.2019	Kaan Hoca ile görüşme	15:00-15:30	30 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
11.04.2019	İpek Hoca ile görüşme	12:55-12:56	1dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
12.04.2019	ODD Ekip Toplantısı	17:00-18:40	100 dk.	ODD Ekip Toplantısı
20.04.2019	ODD Ekip Toplantısı	17:15-19:15	120 dk.	ODD Ekip Toplantısı
22.04.2019	Okul Psikolojik Danışmanı Zerrin Öğretmen ile görüşme	14:00-14:16	16 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
25.04.2019	Matematik Öğretmeni Berrin Öğretmen ile görüşme	11:00-11:20	20 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
30.04.2019	Tez İzleme Komitesi	15:00-16:33	93 dk	Tez İzleme Komitesi
27.02.2019-09.05.2019	Geçerlik Komitesi	-	318 dk	Geçerlik Komitesi
10.05.2019	ODD Ekip Toplantısı	17:00-17:45	45 dk	ODD Ekip Toplantısı
24.05.2019	ODD Ekip Toplantısı	16:30-17:23	53 dk	ODD Ekip Toplantısı
27.02.2019-31.05.2019	Araştırmacı Günlükleri	-	61 sayfa	Araştırmacı Günlükleri

Tablo 2.17’de ODD ekibi için hazırlanan çalışma kağıtlarına ilişkin bilgilere verilmemiştir. ODD ekip toplantılarında kullanılan çalışma kağıtları ile ilgili bilgilere “ODD Ekip Toplantıları Çalışma Kağıtları” başlığında yer verilmiştir. Tablo 2.17 incelendiğinde odak sınıflarda uygulama süresince 2.640 dakikalık görüntü kaydı yapıldığı, üç olumlu davranışsal destek ekip toplantısında 503 dakikalık ses kaydı

alındığı, 107 dakikalık yapılandırılmamış görüşme yapıldığı görülmektedir. Ayrıca uygulama sürecinin başında 270 dakikalık bir öğretmen eğitimi yapıldığı görülmektedir.

2.5.3. Uygulama sonrasında veri toplama süreci

Uygulama sürecinin 31.05.2019 tarihinde tamamlanmasıyla uygulama sürecinin etkilerine ilişkin planlanan veri toplama süreçlerine başlanmıştır. Uygulama sonrası veri toplama süreci; 10.06.2019-28.06.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen veri toplama süreçleri Tablo 2.18.'de yer verildiği gibidir. Tablo 2.18. incelendiğinde durum saptama sürecinde de uygulanan ölçek ve sosyometrik ölçümlerin tekrarlandığı görülmektedir. Ayrıca durum saptama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme yapılan öğretmenlerle uygulama sonrasında da toplam 427 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşme ve toplam 40 dakikalık yapılandırılmamış görüşme gerçekleştirilmiştir.

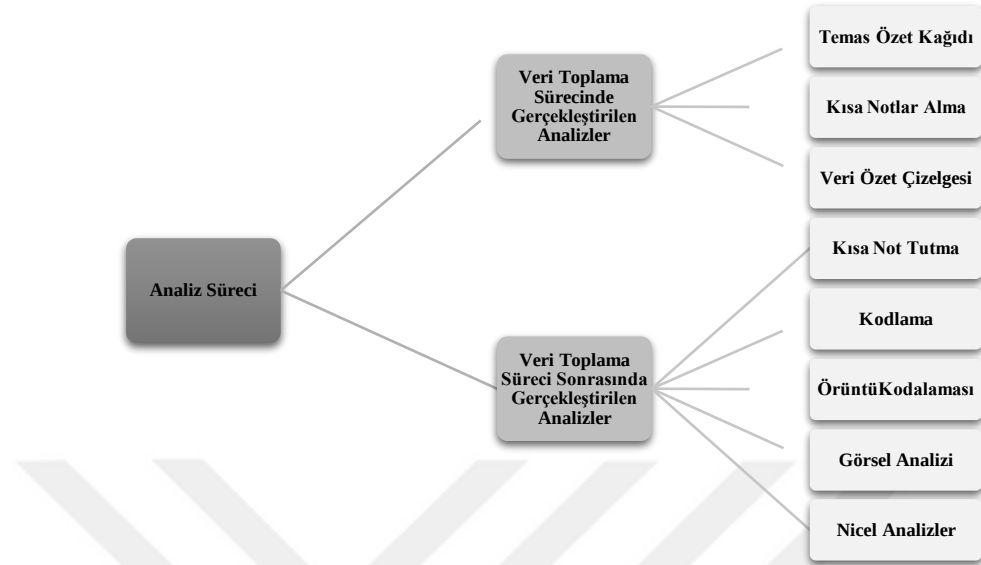
Tablo 2.18. *Uygulama sonrasında gerçekleştirilen veri toplama süreci*

Tarih	Olay	Saat	Süre	Veri Toplama Biçimi
10.06.2019	Akran Tercihi Ölçeği ve Kimdir Bu? Uygulaması	9:00-15:30	280 dk.	Sosyometrik Ölçüm
11.06.2019	Akran Zorbalığı Ergen Formu Uygulaması	9:00-12:30	160 dk.	Ölçek Uygulaması
12.06.2019	Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeklerinin Uygulanması	9:00 dağıtım saati	-	Ölçek Uygulaması (Ölçekler öğretmenler tarafından doldurulmuştur)
21.06.2019	Atilla Öğretmen ile görüşme	10:00-10:20	20 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
21.06.2019	Savaş Öğretmen ile görüşme	11:00-11:12	12 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
21.06.2019	Nihat Öğretmen ile görüşme	11:30-11:38	8 dk.	Yapılandırılmamış Görüşme
24.06.2019	Vedat Öğretmen ile görüşme	11:00-11:50	50 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
24.06.2019	Sevim Öğretmen ile görüşme	15:00-16:22	75 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
25.06.2019	Nevra Öğretmen ile görüşme	10:00-11:00	60 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
25.06.2019	Kaan Öğretmen ile görüşme	15:10-16:07	57 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
26.06.2019	İpek Öğretmen ile görüşme	13:20-14:12	52 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
27.06.2019	Zerrin Öğretmen ile görüşme	15:40-16:33	53 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
28.06.2019	Buğra Öğretmen ile görüşme	11:32-12:22	50 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
28.06.2019	Berrin Öğretmen ile görüşme	10:58-11:28	30 dk.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme
18.01.2021	Tez İzleme Komitesi	13:00-15:06	126 dk.	Tez İzleme Komitesi
01.06.2019	Araştırmacı Günlükleri	-	13	Araştırmacı Günlükleri
01.07.2019			sayfa	

2.6. Veri Analiz Süreci

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi, araştırmanın eylem araştırması olması nedeniyle hem veri toplama süreci devam etmekteyken hem de veri toplama

sürecinin bitiminde olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen veri analiz süreçleri Görsel 2.16.'da gösterilmektedir.



Görsel 2.16. Analiz süreci

Araştırmanın veri toplama süreci içerisinde gerçekleştirilen analizler tündengelim, veri toplama süreci sonrasında yapılan analizler ise tümevarım analizlerdir. Alanyazında tündengelim analizinin betimsel analiz, tümevarım analizinin ise içerik analizi ve tematik analiz şeklinde farklı isimlendirmelerle de kullanılabildiği görülmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Alanyazında incelendiğinde içerik analizi ve tematik analiz arasında uygulama açısından benzerlikler olsa da önemli farklılıkların da bulunduğu görülmektedir. İçerik analizi hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle desenlenen araştırmalarda toplanan verileri analiz etmek için kullanılabilen bir tekniktir (Powers ve Knapp, 2006). İçerik analizi; büyük hacimli metinlerin, görsellerin, görüntü kayıtlarının ve işitsel verilerin sistematik olarak yapılan kodlama süreciyle incelenen örüntüleri ne sıklıkla içerdiğine ilişkin analiz yapmasını sağlamaktadır (Bloor ve Wood, 2006; Mayring, 2000). Ayrıca içerik analiziyle katılımcıların odak alana ilişkin taşıdığı eğilimler, kimin neyi ne sıklıkta söylediği gibi içerikler de analiz edilebilmektedir. Tematik analiz ise metinde ilk bakışta kolaylıkla görünür olmayan örüntülerin ve bu örüntülerin birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesini amaçlayan bir analiz tekniğidir (Bogdan ve Biklen, 2007). Tematik analiz içerik analizinden farklı olarak kodlarla, metinde bulunan örüntülere ilişkin betimsel veri sunmaktan çok kodlar aracılığıyla, üzerinde çalışılan verilerdeki gizil

temalara ulaşmayı hedefler (Patton, 2014). Bu yönüyle tematik analiz içerik analizine göre, nitel araştırmalarda daha sık tercih edilen, esnek ve derinlemesine veri elde etmek için daha işlevsel bir analiz tekniğidir (Braun ve Clarke, 2006, s. 79).

Veri toplama süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerde kullanılan tümdengelim analizindeyse araştırmacının önceden belirlenmiş bir çerçeveye göre verileri analiz etmektedir (Patton, 2014). Nitel veri analizi sürecinin tümevarım ve tümdengelim olmak üzere iki temel yaklaşımı bulunsa da uygulama sürecinde bu analiz tekniklerinin araştırmacının kendisine, araştırma sorularına ve sürecine göre yapılandırılması mümkündür (Johnson, 2003). Araştırmacının tümevarım ve tümdengelim analiz yöntemlerini araştırma sürecine nasıl uyarladığı izleyen bölümlerde detaylıca açıklanacaktır.

Veri analiz sürecinde çeşitli bilgisayar programlarından yararlanılmıştır. Nitel analiz sürecinde kullanılan analiz programlarının amacı veriyi analiz etmek değil, veri analizi sürecinde gerçekleştirilen; kodlama, birleştirme, depolama gibi işlemleri daha kolay ve hızlı yapılabilir hale getirmektir (Bogdan ve Biklen, 2007; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014;). Analiz sürecinde kullanılan temas özet kağıdı Microsoft Office Word programı, kısa not tutma, kodlama ve örüntü kodlaması işlemleri ise NVİVO 12 for Mac programı yardımıyla yapılmıştır.

2.6.1. Veri toplama sürecinde veri analizi

Veri toplama sürecinde yapılan analizlerde en temel amaç araştırmacının uygulamalarda veriye dayalı karar verebilmesini sağlamaktır. Bu nedenle yapılan analizlerde bu amaca özgü seçilen; temas özet kağıdı ve kısa not tutma yöntemleri kullanılmıştır.

2.6.1.1. Temas özet kağıdı (Contact summary sheet)

Bir uygulamaya/veri toplama sürecine yönelik araştırmacının araştırmanın gereksinimlerine göre belirlediği çeşitli sorulara odaklanan ve/veya bu soruların yanıtlarını özetleyen tek sayfalık bir formdur. Araştırmacı, temas özet kağıdıyla özetlemeyi amaçladığı uygulama ya da veri toplama sürecine ilişkin temel bileşenlerin özetini hazırlayarak süreç içinde pratik bir değerlendirme yapabilme ve karar verme sürecinde veriye bağlı kalabilme amacıyla, hazırladığı formdaki soruları kısaca yanıtlar (Miles ve Huberman, 2015). Araştırmacı temas özet formlarını geçerlik komitesi, tez izleme komitesi, ODD ekip toplantıları ve sınıf gözlemleri sonrasında kullanmıştır.

Bahsedilen komite ve toplantılar birden fazla katılımcının yer aldığı ve tez süresince yapılan/ yapılacak uygulamaların kararlaştırılmasını, takibini ve düzenlenmesini amaçlayan araştırma süreci için kritik önemdeki toplantılardır. Bu toplantılarda sıklıkla, yapılmakta olan uygulamalar hakkında ekip üyelerinin görüşleri alınmakta ve takip eden süreçte yapılacak düzenlemeler belirlenmektedir. Sınıf gözlemleri ise durum saptama sürecinde çok yoğun şekilde gerçekleştirilen ve araştırmanın uygulama sürecinin planlanması için büyük önem taşıyan veri toplama süreçleridir. Araştırmanın eylem araştırması deseniyle yürütülüyor olması nedeniyle elde edilen verilerin analizinin de araştırmanın tüm süreçlerinde devam etmesi gerekmektedir. Araştırmacı bahsedilen toplantılarda alınan kararları, yöneltile eleştirileri göz önünde bulundurmak ve bu karar ve eleştirileri uygulama sürecine dahil edebilmek için temas özet formundan yararlanmıştır. Ayrıca sınıf gözlemlerinin birbirlerini takiben yapılıyor olması nedeniyle bir gözlemde dikkat çeken herhangi bir durumun diğer gözlemde de takip edilmesi gerekliliği oluşabilmektedir. Bu nedenle sınıf gözlemlerine ilişkin de temas özet formu kullanılmıştır. Araştırmacı geçerlik komitesi, tez izleme komitesi ve ODD ekip toplantılarının sonrasında, toplantıların yapıldığı akşam temas özet formunu, toplantıda alınan ses kayıtlarını dinleyerek sınıf gözlemleri için ise gözlem formlarını okuyarak doldurmuştur. Temas özet kağıdı yöntemi sayesinde araştırma deseninin ve olumlu davranışsal destek müdahalesinin gerektirdiği veriye dayalı anlık karar alabilme gereksinimi karşılanmış ve özellikle ODD ekip toplantılarının ses dökümleri daha sonra yapılan tematik analiz için hazırlanmıştır. Özetle, temas özet kağıdı araştırmacının tüm ses kaydını ya da dökümünü her ihtiyaç duyduğunda dinlemeden/ okumadan önemli noktaları bir arada görmesini sağlamış ve gelecek analiz süreçlerine rehberlik etmiştir. Örnek bir “Temas Özet Kağıdı” EK-10’da görüldüğü gibidir. Örnek form incelendiğinde sınıf gözlemleri sonrasında araştırmacının kullandığı formda; genel düşünceler, önceki gözlemin dikkat edilecek konularına ilişkin düşünceler, gelecek gözlem için dikkat edilecek konular ve yaşanan sorunların çözümüne yönelik öneriler başlıklarının yer aldığı görülmektedir.

2.6.1.2. Kısa notlar alma (Memoing)

Kısa not, kodlama sürecindeyken analizi gerçekleştiren araştırmacının kullandığı kodlara ve bu kodların birbirleriyle olan ilişkilerine dair görüşlerinden oluşan, analiz aşamasının kodlamadan sonraki süreçlerine veri setini hazırlayan ve araştırmacının analiz

sürecine hakimiyetini arttıran bir görüş yazısıdır. Bu yazı duyulan gereksinime bağlı olarak bir cümleden oluşabileceği gibi birkaç sayfadan da oluşabilir (Miles ve Huberman, 2015). Analiz sürecinin tüm aşamalarında araştırmacı kısa notlar tutmuştur. Durum saptama sürecinde geçerlik komitesi, tez izleme komitesi ve ODD ekip toplantıları sonrasında hazırladığı “temas özet kağıdı”nın görüşler kısmı da aslında araştırmacının elindeki veriyi nasıl anlamlandırdığını özetleyen bir kısa not niteliğindedir. Araştırmacı sadece durum saptama ve uygulama sürecinde değil analiz sürecinin temel bileşeni olan kodlama sürecinde de kısa notlar tutmuştur. Analiz sürecinde NVİVO 12 programının “notes” sekmesi ve oluşturulan “node (kod)” dosyasının açıklama kısmı kullanılmıştır. Araştırmacı alanyazında da belirtildiği gibi (Miles ve Huberman, 2015) uygulama sonrasındaki veri analizi sürecinde tuttuğu bu kısa notları da kodlamaya dahil etmiştir.

2.6.1.3. Veri özet çizelgesi

Araştırmacı veri özet çizelgesini gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinde öğrencilerin sergilediği problem davranışlara ilişkin toplanması gereken verilere ulaşabilmek için bir tür davranış kayıt formu olarak kullanmak amacıyla oluşturmuştur. Veri özet çizelgesi araştırma sürecinde; yapılan gözlemlerde hangi öğrencinin hangi problem davranışı kaç kere gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Hazırlanan örnek veri özet formu EK-11’de yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde satırlarda problem davranış türleri sütunlarda gözlemin yapıldığı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin isimlerinin yer aldığı görülmektedir. Araştırmacı sınıf gözlemlerinde dakika dakika kayıt tutmuştur. Gözlem dökümleri veri özet çizelgesine aktarılırken bir dakikalık zaman aralıklarında, bir öğrencinin gerçekleştirdiği bir problem davranış için veri özet çizelgesinin ilgili bölmesine bir puan yazılmıştır. Aynı problem davranış bir dakika içerisinde birden fazla kez sergilenmiş olsa dahi formun ilgili kısmına sadece bir puan yazılmıştır. Eğer gözlem formunda bir dakika içerisinde bir öğrencinin birbirinden farklı problem davranışlar sergilediği kaydedilmişse veri özet çizelgesinde o dakikaya ilişkin farklı davranışların her biri için davranışların tekrarlanma sayısından bağımsız olarak birer işaretleme yapılmıştır. Formun en alt satırında ise her bir öğrencinin gözlem yapılan ders içerisindeki problem davranış puanının yer aldığı toplam puan bölümü yer almaktadır. Araştırmacı tüm ders gözlemlerine ilişkin bir veri özet çizelgesi doldurmuştur. Ayrıca sınıfın yapılan tüm gözlemlerdeki toplam problem davranış sayısını görebilmek için ise her bir ders gözlemine ait veri özet çizelgeleri birleştirilmiştir. Bu sayede de sınıfların problem

davranış sayıları birbirleriyle karşılaştırılabilir olmuştur. Tüm veri özet çizelgelerinin birleştirildiği forma da “Toplam Veri Özet Çizelgesi” adı verilmiştir. Toplam veri özet çizelgesi EK-12’de yer almaktadır.

2.6.2. Veri toplama süreci sonrasında veri analizi

Bu bölümde araştırma boyunca toplanan verilerin uygulama sürecinin bitiminde nasıl analiz edildiği açıklanmıştır. İzleyen bölümlerde veri toplama süreci sonrasında gerçekleştirilen veri analiz süreçleri nitel veri analizi ve nicel veri analizi olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.6.2.1. Nitel veri analizi

Veri toplama süreci sonrasında yapılan analizlerde veri setinin derinlemesine incelenmesi ve ne anlam ifade ettiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla veri toplama süreci sonrasında yapılan analizlerde; kısa not tutma, kodlama ve örüntü kodlaması yöntemleri kullanılmıştır. Yukarıda kısa not tutma yöntemi açıklandığı için aşağıda yöntemin açıklamasına yer verilmemiştir. Ayrıca izleyen başlıkta kodlama ve örüntü kodlamasına ek olarak araştırma sürecinde elde edilen görüntü kayıtlarının analizine ilişkin detaylar görüntü kaydı analizi başlığı altında açıklanmıştır.

2.6.2.1.1. Kodlama

Kodlama süreci nitel verilerin analizinin en önemli bileşenlerinden biridir. Toplanan veriye ilişkin kodların belirlenmesi, belirlenen kodlarla veri kodlanmasının yapılması ve sonrasında kodlar arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasıyla (örüntü kodlaması) araştırma sürecinde elde edilen verilerin ne anlama geldiği belirmeye ve temalar oluşmaya başlar (Creswell, 2007; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kodlama sürecinin başında, Miles ve Huberman, (2015) araştırmacının kodlama sürecinde veri kaybını en aza indirmek ve süreci daha verimli hale getirmek amacıyla alanyazın esas alınarak temel kodlara yer verilen bir başlangıç listesi hazırlanmasını önermektedir. Nitel analiz süreçlerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, kodlama sürecinin başında bir başlangıç listesi oluşturma yaklaşımın sıklıkla kullanılan bir kodlama tekniği olduğu görülmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2007; Miles ve Huberman, 2015; Koshy, 2005; Mills, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacının kodlama süreci öncesinde hazırladığı başlangıç listesi

değişmez bir liste değildir. Araştırmacı kodlama süreci içerisinde ihtiyaç duyduğunda bu listede yer alan kodlara eklemeler yapabilir ya da bazı kodları kullanmama kararı verebilir (Miles ve Huberman, 2015). Araştırmacı çalışması sırasında elde ettiği 2.542 dakikalık ses kaydının dökümünü, ODD ekip toplantılarında kullanılan çalışma kağıtlarını ve görüntü kayıtlarının dökümlerini kodlayacağı için başlangıç listesi oluşturarak veri setini ana bileşenlere ayırmaya başlamıştır. Araştırmacı bu başlangıç listesini çalışma konusu hakkında yaptığı alanyazın okumaları, veri toplama sürecinde yaşananlar ve uygulama sürecindeki müdahaleleri göz önünde bulundurarak hazırlamıştır. Araştırmacı bu süreçte başlangıç listesinde yer alan kodlara ek olarak ihtiyaç duydukça yeni kodlar oluşturmuştur. Araştırmacının hazırladığı başlangıç listesinde 35 kod bulunmaktadır. Kodlama süreci tamamlanan kadar araştırmacı 41 yeni kod daha ekleyerek, toplamda 76 kod ile kodlama sürecini tamamlamıştır. Araştırmacının eklediği 41 kod arasında tümevarım analizine dahil edilmeyen, katılımcıların tanıtılmasında kullanılması için oluşturulmuş 21 kod da bulunmaktadır. Araştırmacının yazım sürecinde kendisine yardımcı olması için oluşturduğu ama analize dahil etmediği kodlar çıkarıldığında kodlama süreci toplamda 55 kod ile tamamlanmıştır. Oluşturulan 55 kod EK-13’de listelenmiştir. Kodlama sürecinin tamamlanmasıyla veri seti örüntü kodlamasına da hazır hale gelmiştir.

2.6.2.1.2. Örüntü kodlaması (Pattern coding)

Örüntü kodlaması araştırmacının önceki süreçte tamamladığı kodlama sürecinin anlamlandırılması, ilgili kodların bir araya getirilerek düzenlenmesi amacıyla mevcut kodların birbirleriyle olan ilişkisini açıklayarak ve/veya yorumlayarak temaları ortaya çıkarmayı ve temaları birbirleriyle ilişkilendirmeyi amaçlayan bir süreçtir (Miles ve Huberman, 2015). Araştırmacı örüntü kodlaması için NVİVO 12 for Mac programından yararlanmıştır. Araştırmacı örüntü kodlaması aşamasına geldiğinde, NVİVO programı üzerinde hazırlamış olduğu tüm kod dosyalarını incelemiş ve birbirleriyle ilişkili olabilecek kodlara ilişkin görüşlerini programda yer alan “notes” sekmesi altında açtığı not dosyasına yazmıştır. Daha sonra bu notları tekrar okuyarak ilgili kod dosyalarının uyumunu değerlendirmiş ve birbiri ile ilişkilendirmek istediği kodları programda yeni “nodes (kod)” açarak bir araya getirmiştir. Araştırmacı gereksinim duyduğunda iki ya da üç farklı kodu (node) bir kod altında birleştirme ya da bir koddan iki/ üç yeni kod dosyası oluşturma gibi işlemler yapmıştır. Örüntü kodlamasının ilk aşaması bittikten sonra

araştırmacı yaptığı çalışmaya ilişkin “codebook” çıktısı almış ve kod dosyalarını tekrar okuyarak; “notes” sekmesinde yeni bir not açmış ve bir araya getirdiği kodlarla ilgili görüşlerini tekrar not etmiştir. Bu notlar doğrultusunda araştırmacı bir kez daha örüntü kodlaması çalışması yaparak veri setinin temalandırma işlemini tamamlamıştır.

2.6.2.1.3. Görüntü kaydı analizi

Araştırmanın durum saptama ve uygulama aşamalarında odak sınıflarda görüntü kayıtları gerçekleştirilmiştir. Elde edilen görüntü kayıtları Tablo 16 ve Tablo 17’de de görülebileceği gibi araştırmanın durum saptama ve uygulama sonrası süreçlerine ilişkin araştırma soruların yanıtlanması amacıyla kullanılmıştır. Nitel analiz süreçlerinin araştırma sorularına özgü şekillendirilebilmesi nedeniyle (Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014) görüntü kaydı analizinin planlanması sürecinde de araştırma sorularının yanıtlanmasına ilişkin gerekli özellikler göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle uygulama öncesi ve uygulama sürecinde tüm öğrencilerin sınıf iklimine olumsuz etki eden davranışlarının topoğrafik olarak karşılaştırılabilir biçimde kaydedilmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu nedenle görüntü kaydı analiz işlemleri aşağıda yer verilen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

- Özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini bozan davranışları sayısallaştırılarak veri özet formu aracılığıyla kaydedilmelidir.
- Öğretmenin öğrencilere sunduğu dönütler bağlam içerisinde yazıya aktarılmalıdır.

Görüntü kaydı analizleri yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda Görsel 2.17.’de gösterilen aşamalarla analiz edilmiştir.



Görsel 2.17. Görüntü kaydı analizi aşamaları

Temsili görüntü kayıtlarının belirlenmesi

Durum saptama sürecinde 960, uygulama sürecinde 2.330 dakikalık görüntü kaydı yapılmıştır. Görüntü verilerinin analizini kolaylaştırmak amacıyla durum saptama ve uygulama aşamalarına ait videolar %30 oranında seçilerek analiz edilmiştir. Durum

saptama sürecinden analize alınacak videolar rastgele seçilmiştir. Durum saptama sürecinde her odak sınıfta sekizer ders kaydı alınmıştır. Analize her odak sınıftan %30 ölçütüne göre üçer ders videosu seçilmiştir. Uygulama sürecinde ise her odak sınıfta 22 ders saati görüntü kaydı alınmıştır ve %30 ölçütü doğrultusunda her odak sınıftan yedişer görüntü kaydı analize dahil edilmiştir. Uygulama sürecinde alınan görüntü kayıtları %30 ölçütüne göre seçilirken yapılan tüm uygulamaların analize dahil edilmesi için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler şu şekildedir;

- a) Tüm odak sınıflardan seçilecek görüntü kayıtları içerisinde birer video; ODD eğitimi, sınıf toplantısı ve branş derslerinde gerçekleştirilen kural hatırlatıcı çalışmalara ilişkin olmalı.
- b) Durum saptama sürecinde odak sınıfların en yüksek problem davranış puanı aldıkları derse ilişkin en az bir video analize dahil edilmeli.
- c) Tüm odak sınıfların en az üç farklı derste çekilen görüntü kayıtları analize dahil edilmeli.
- d) Uygulama sürecinin baş, orta ve son kısmından eşit sayıda görüntü kaydı analiz sürecine dahil edilmeli.

Görüntü kayıtlarının sayısallaştırılması

Tablo 2.13. incelendiğinde; durum saptama sürecinde görüntü kayıtlarının, özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler ile öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Tablo 16 incelendiğinde ise uygulama sonrasında özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olduğunun belirlenmesi amacıyla görüntü kayıtlarından yararlanılmıştır. Bu nedenlerle elde edilen görüntü kayıtlarının analizi sürecinde sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışların neler olduğuna ve kimler tarafından sergilendiğine odaklanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Analizlerde bu verilerin elde edilmesiyle uygulama öncesi problemlerin belirlenmesi ve uygulama sonrasında problemlerdeki değişimin gösterilmesi amaçlanmıştır. Görüntü kayıtlarının ortalama olarak 20’den fazla öğrencinin bulunduğu bir sınıf ortamında sınıfın en arka köşesinden yapılmış olması ve kullanılan teknolojik cihazların özellikleri nedeniyle, öğrenciler arasındaki sözlü iletişimlerin incelenebilmesi olası olmamıştır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda görüntü kayıtları sınıf gözlemlerinin analizinde de olduğu gibi sayısallaştırılmıştır. Bu aşamada

sınıf gözlemlerinin analizinde de kullanılan veri özet formu tekniği kullanılmıştır. Veri özet formları aracılığıyla durum saptama sürecinde elde edilen veriler tipik gelişen ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini bozan davranışlarının belirlenmesinde kullanılmıştır. Uygulama sürecinden elde edilen videoların veri özet formu ile analizi ise uygulamaların tipik gelişen ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini bozan davranışlarındaki değişiminin gösterilmesinde kullanılmıştır. Öğrenci davranışlarına ilişkin olarak analizlerde kullanılan veri özet formu gözlemlerde kullanılan “Veri Özet Formu” (Ek-9) ile aynıdır.

Görüntü kayıtlarının dökümünün yapılması

Görüntü kayıtlarının analizinde veri özet formlarının da kullanıldığı düşünülerek görüntü kayıtlarının dökümü yapılırken araştırma sorularından; “Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları nelerdir?” ve “Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?” sorularının yanıtlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle görüntü kayıt dökümleri yapılırken aşağıda yer verilen ilkelere bağlı kalınmıştır:

- a) Öğretmenin ders içeriği hakkında yaptığı konuşmaların ses dökümü yapılmayacaktır.
- b) Öğrenci davranışlarına ilişkin araştırma sorunun yanıtlanması amacıyla videolar veri özet çizelgesi yardımıyla sayısallaştırılacağı için öğrenci etkileşimlerine ilişkin döküm yapılmayacaktır.
- c) Öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin tamamı sözel ve sözel olmayan iletişimi kapsayacak şekilde detaylıca yazıya aktarılacaktır.

Görüntü kayıtlarının tümevarım analizine dahil edilmesi

Yukarıdaki bölümde belirtilen şekilde yazıya aktarılan videolar görüşme ses dökümleriyle aynı şekilde kodlama, örüntü kodlaması ve not tutma tekniklerinin birlikte kullanılmasıyla tümevarım analizine dahil edilmiştir. Görüntü kayıtlarının yazılı dökümleri de diğer verilerde NVİVO 12 for Mac programı yardımıyla analiz edilmiştir.

2.6.2.2. Nicel veri analizi

Araştırma sürecinde kullanılan nicel veri toplama araçları “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu”, “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (7-12 yaş)” ve

“Öğrenci Görüşleri Belirleme Formu”dur. Belirtilen formlar aracılığıyla toplanan nicel verilerin analizi SPSS 24.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Toplanan nicel verilerle Tablo 16 ve Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmanın durum saptama ve uygulama sonrası aşamalarındaki; “Özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişen öğrencilerin akran ilişkileri nasıldır?” ve “Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri nasıldır?” sorularına yanıt aranmıştır. Belirtilen nicel veri toplama araçları uygulama sonrasına ilişkin olarak ise “Özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişen öğrencilerin akran ilişkilerinde ne gibi değişimler olmuştur?” ve “Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ne gibi değişimler olmuştur?” sorularına yanıt aranmıştır. Bu amaçla öncelikle formlar SPSS programına işlenmiştir. Araştırmada değişkenlerin normal dağılım varsayımı için Shapiro-Wilk testi, kullanılmıştır. Ölçeklerin skor puanları normal dağılıma uymadığı için bağımsız iki grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi, bağımlı iki grup karşılaştırmalarında Wilcoxon eşleştirilmiş sıra testi kullanılmıştır. Grup sayısı 2’den ortalama puan karşılaştırmaları için Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Anlamlı fark bulunan gruplarda çoklu karşılaştırma testlerinden Dunn testi, Bonferoni düzeltmesi ile uygulanmıştır. Hipotez testlerine ait bulgular gösterilirken aritmetik ortalama, medyan, sıra ortalamaları ve minimum-maksimum değerleri verilmiştir. Analizler IBM SPSS 22 programı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada güven düzeyi %95 ($p < 0.05$) olarak alınmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan öğrenci görüş formunun analizinde ise betimsel analizler gerçekleştirilerek yüzde ve frekans olarak verilerin sunumu yapılmıştır.

2.6.3. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği

Alanyazın incelendiğinde nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramlarının nicel araştırmalara göre farklılaştığı görülmektedir (Creswell, 2016; Glesne, 2014; Patton, 2014). İzleyen başlıkta nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları, bu kavramların nitel araştırmalara göre farklılaşan yanlarıyla açıklanmış ve bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için neler yapıldığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda geçerlik araştırılan olgunun, olduğu gibi ve olabildiğince tarafsız biçimde gözlemlenmesi anlamı taşımaktadır (Maxwell, 2005). Nitel araştırmalarda geçerlik; betimsel geçerlik, yordama geçerliği ve teorik geçerlik olarak üç grupta ele alınmaktadır. Betimsel geçerlik araştırmacının hazırladığı araştırma raporunun içeriğinin doğruluyla ilgilidir. Yordama geçerliği;

çalışılan odak alana ilişkin katılımcıların yüklediği anlamı araştırmacının doğru biçimde betimlemesiyle ilgilidir. Teorik geçerlikse kuramsal açıklamaların araştırmada elde edilen verilere uygunluk derecesi şeklinde tanımlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Maxwell, 2005; Merriam, 2013).

Alanyazında nitel araştırmalarda geçerliği arttırmaya yönelik yer verilen çeşitli öneriler şu şekildedir (Creswell, 2016; Bogdan ve Biklen, 2007; Maxwell, 2005); (a) çeşitleme [Patton (2014)'e göre; yöntem çeşitlemesi, kaynak çeşitlemesi, analizci çeşitlemesi ve kuram/bakış açısı çeşitlemesi], (b) nitel verilerin doğruluğunun incelenmesi amacıyla katılımcıların verilere ilişkin görüşlerinin alınması, (c) erişilen bulguların yazımında doğrudan alıntılarla zengin betimlemelerin yapılması, (d) analiz sürecinde elde edilen temalara ilişkin uyuşmayan verilerin de raporlaştırma sürecinde yer alması, (e) araştırma sürecinde farklı uzmanlarla iş birliği yapılarak farklı uzman görüşlerinin de dış denetim olarak araştırma süreci içerisinde yer almasının sağlanması, (f) araştırma süreci hakkında bilgi sahibi olmayan bir uzmandan veri toplama ve analiz süreçlerine ilişkin değerlendirme alınmasıdır.

Nitel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda güvenirlik kavramı; inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye değer olma ve onaylanabilirlik kavramlarıyla açıklanmaktadır (Maxwell, 2005). Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için alanyazında şu önerilere yer verilmektedir (Creswell, 2016; Maxwell, 2005; Patton, 2014); (a) araştırma ortamında uzun soluklu zaman geçirilmesi, (b) araştırmacı rolünün detaylı şekilde betimlenmesi ve araştırmacının süreç içerisindeki duygu ve düşüncelerini yansıtarak ifade etmesi, (c) uzman ve meslektaş görüşlerinin alınması, (d) çeşitli veri kaynaklarından elde edilen verilerin karşılaştırılması ve (e) kaynakça yeterliğinin sağlanması. Nitel araştırmanın transfer edilebilirliği; odak alana ilişkin ayrıntılı betimsel veri toplanması ve araştırma raporunun detaylıca yazılmasıyla sağlanabilmektedir (Merriam, 2013). Nitel araştırmanın güvenilmeye değer olmasını sağlamak amacıyla araştırma verilerinin farklı veri toplama araçlarıyla toplanması ve toplanan verilerin kontrolünü yapan bir ekip oluşturulması, onaylanabilirliğin sağlanabilmesi içinse çeşitli veri toplama tekniklerinin karşılaştırılması ve yansıtılara yer verilmesi önerilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2014). Araştırmacı çalışmanın planlanması, uygulanması/veri toplanması, analiz ve raporlaştırma süreçlerinin tamamında yukarıda yer verilen ölçütleri göz önünde bulundurarak gerekli düzenlemeleri yapmıştır.

Araştırmacının verilerin geçerliğini, inandırıcılığını ve güvenilirliğini sağlamak için araştırma süreçlerinde gerçekleştirdiği çalışmalar şu şekildedir:

- a) Farklı veri toplama yöntemleriyle veri toplama süreçleri gerçekleştirilmiştir.
- b) Aynı araştırma sorusuna ilişkin farklı veri toplama yöntem ve araçları kullanılmıştır.
- c) Toplanan veriler araştırmacı tarafından ODD ekibi geçerlik ve tez izleme komiteleriyle düzenli olarak paylaşılmıştır. ODD ekip toplantılarıyla araştırmacı okuldan topladığı verilere ilişkin farklı katılımcıların görüşlerini de alma ve karşılaştırma olanağı bulmuştur. Geçerlik komitesiyle ortalama 15 günde bir yapılan toplantılarda araştırmacı düzenli olarak veri toplama sürecinin detaylarını paylaşmış ve gerçekleştirdiği veri analiz süreçlerine ilişkin paylaşımlarda bulunmuştur. Tez izleme komitesiyle altı ayda bir yapılan toplantılarda altı aylık süreçte yapılan tüm çalışmalar ve erişilen bulgular TİK üyeleriyle paylaşarak görüş ve önerileri alınmıştır. Bu nedenlerle ODD ekip toplantıları, geçerlik ve tez izleme komitelerinin araştırmanın şeffaflığına katkılar sunduğu ve araştırma süreçlerine ilişkin uzman ve meslektaş görüşleri sağladığı düşünülmektedir.
- d) Analiz sürecinde kodlama ve örüntü kodlaması işlemlerine ilişkin farklı uzmanların görüşleri alınmış ve farklı uzman görüşleri analiz sürecine yansıtılmıştır.
- e) Araştırma sürecinde katılımcılardan toplanan verilere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır. Bu amaçla araştırmacı ODD ekibinde yer alan katılımcılarla yaptığı görüşme türlerinden olan; yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve ODD ekip toplantısı ses kaydı dökümlerinden alıntılar içeren formlar hazırlamıştır (Bkz. EK-14). Katılımcı teyidi için hazırlanan formlar dört sayfadır ve yapılan görüşmelerden rastgele alıntılar içermektedir. Katılımcıların tamamı formda yer verilen alıntıların tamamının kendi ifadeleri olduğunu kabul etmişlerdir.
- f) Yapılması planlanan müdahalelere ilişkin farklı bakış açılarından yararlanılmıştır. Örneğin; eylem planı hazırlama sürecinde geçerlik komitesi, olumlu davranışsal destek ekibi ve okul yönetiminin görüşleri uzmanlık alanları doğrultusunda planlama sürecine yön vermiştir.
- g) Veri toplama süreçlerinde veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve ses kayıtlarının dökümleri doğrulanmıştır. Ayrıca tüm

veriler iki farklı harici depolama aygıtına kopyalanarak saklanmıştır. Tüm verilerin hacmi 475 GB'dır.

- h) Veri toplama süreçlerine ilişkin tüm detaylar hem araştırmacı günlüklerinde hem de saha notlarında kaydedilmiştir.
- i) Araştırmacı uygulama ortamını derinlemesine tanımak ve katılımcıların güvenini kazanmak için bir öğretim yılı boyunca uygulama ortamında haftada 15-20 saat arası zaman geçirmiştir.
- j) Araştırma raporunda araştırmacı rolü detaylıca açıklanmıştır.
- k) Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde tüm veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.
- l) Aynı konuya ilişkin farklı katılımcı görüşlerine raporlaştırma sürecinde yer verilmiştir.
- m) Raporlaştırma sürecinde veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve veri analiz süreçleri detaylıca açıklanmıştır.
- n) Araştırma sürecinde elde edilen bulgular alanyazın verileri ve araştırmacının yansımaları ile karşılaştırılarak/yorumlanarak tartışılmıştır.

2.7. Araştırma Etiği

Araştırma; 26.04.2018 tarihinde Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan, çalışmanın araştırma etiği açısından uygun olduğunu gösteren karar belgesi ile (EK-15) uygulanmıştır. Alınan bu belgeyle araştırma sürecinin tüm bileşenlerinin katılımcılara zarar verecek bir müdahale içermediği kurul tarafından onaylanmıştır. Araştırmacı 26.04.2018 tarihinde etik kurul onayını aldıktan sonra araştırma için MEB'e Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla başvuruda bulunmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim güz yarıyılı'nın 17.10.2018 tarihinde başlayacak olmasına rağmen, Eylül başına kadar MEB'e yapılan başvurudan yanıt gelmemesi üzerine araştırmacı uygulamanın yapılacağı ilçenin Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli evrakı hazırlayarak araştırma izni için başvuruda bulunmuştur. 14.09.2018 tarihinde araştırmanın gerçekleştirildiği ilçe kaymakamlığından durum saptama sürecinin gerektirdiği veri toplama süreçlerine başlayabilmek için gerekli izinler (EK-16) almıştır. 10.12.2018 tarihinde ise MEB'e yapılan izin başvurusu sonuçlanmış ve Valilikten alınan izin yazısı (EK-17) ile araştırma sürecine devam edilmiştir. Araştırma

sürecinde etik ilkelere bağlı kalınarak katılımcıların haklarını korumak için yapılan düzenlemeler maddeler halinde yer almaktadır:

- a) Araştırmanın uzman görüşleri ve kontrolü altında yürütülmesinin hem etik ilkeler hem de güvenilirlik açısından önemli olması nedeniyle araştırma sürecinde hem tez izleme komitesi hem de geçerlik komitesi araştırmacının tüm uygulamaları hakkında bilgilendirilmiş ve gelen görüşler doğrultusunda uygun görülen düzenlemeler yapılmıştır.
- b) Araştırmanın bir okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin araştırma sürecinden olumsuz yönde etkilenmemesi için eylem planlarında yer verilen müdahalelerin ne zaman ve nasıl uygulanacağı konusu, okul yönetimi, öğretmenler, ODD ekibi, geçerlik komitesi, tez izleme komitesi ve veliler ile iş birliği içinde ve iletişim halinde belirlenmiştir.
- c) Araştırma raporunda uygulamanın gerçekleştirildiği okulun adı ve bulunduğu il gibi bilgilere yer verilmemiştir.
- d) Raporlaştırma sürecinde tüm katılımcılara birer kod isim verilmiştir.
- e) Öğretmenler ve okul personel ile ilgili müdahaleler için gerekli izinler “Öğretmen İzin Formu” (EK-18) ve “Personel İzin Formu” (EK-19) ile alınmıştır.
- f) Öğrencilerle ilgili gerçekleştirilecek tüm müdahalelere yönelik veli izin formlarıyla veli izinleri alınmıştır. Eğer öğrenciler için gerçekleştirilecek uygulamalar, Günlük hedef geribildirim uygulaması gibi ders içerisinde gerçekleştirilmesi gereken uygulamalarsa bu gibi müdahaleler öncesinde izinler hem öğretmenlerden hem de velilerden alınmıştır. Velilerden alınan izinler için kullanılan “Aile Gönüllü Katılım Formu” örneği EK-20’de yer almaktadır.
- g) Katılımcılar için hazırlanan izin formlarında; araştırmacının katılımcılara gönüllülük, gizlilik ve anonimlik ilkesine bağlı kalmak için yapacağı düzenlemelere ve katılımcının istediği zaman çalışmadan çekilebileceği gibi bilgilere maddeler halinde yer verilmiştir.
- h) Araştırma sürecinde tüm katılımcılara uygulama süreci ile ilgili detaylı bilgiler verilmiş ve araştırmacının iletişim bilgileri yetişkin katılımcılarla paylaşılmıştır. Araştırmanın öğrenci katılımcılarına ise araştırmacıya sormak istedikleri bir soru olduğunda araştırmacı okulda olmazsa okul psikolojik danışmanına ders arasında giderek bu taleplerini okul psikolojik danışmanı aracılığıyla araştırmacıya iletebilecekleri bildirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analiziyle ulaşılan bulgular üç ana başlık altında açıklanmıştır. İlk başlık; “durum saptama sürecine ilişkin bulgular”, ikinci başlık; “uygulama sürecine ilişkin bulgular” ve son başlık ise “uygulama sonrasına ilişkin bulgular”dır. “Durum saptama sürecine ilişkin bulgular” ve “uygulama sonrasına ilişkin bulgular” başlıkları altında yer verilen bulgulara, yöntem kısmında açıklanan tüm nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda erişilmiştir. Her bir ana başlık altında ulaşılan bulgular araştırma sorularını yanıtlayacak şekilde sunulmuştur.

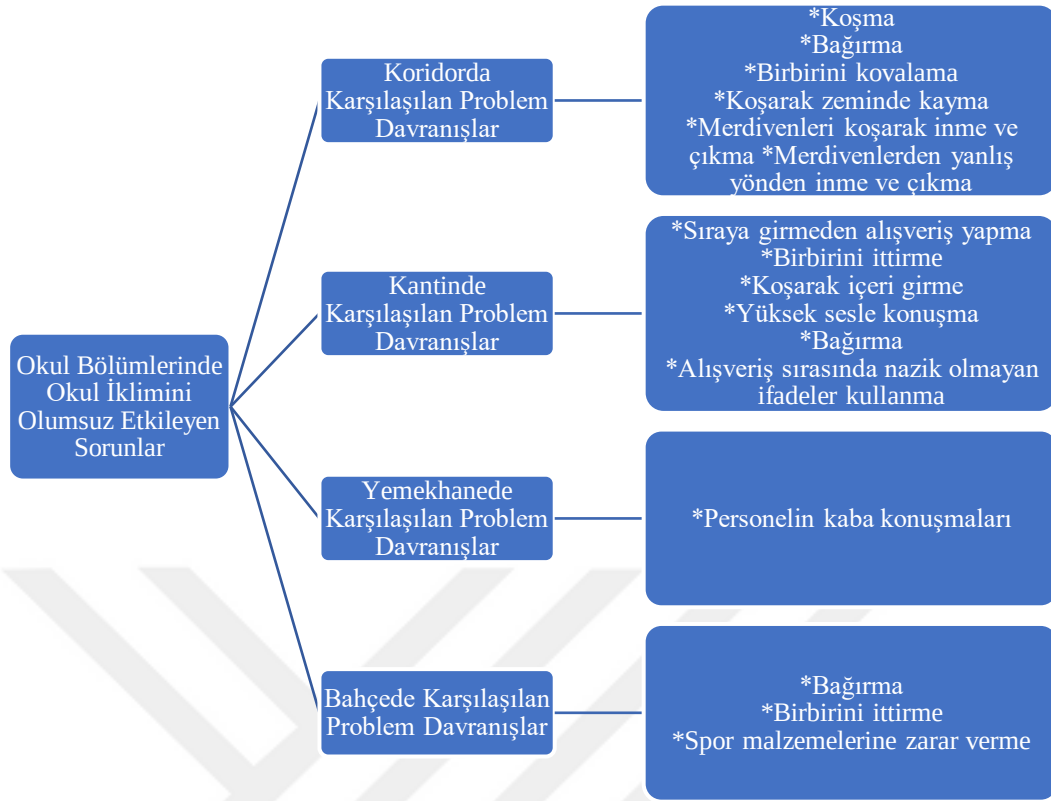
3.1. Durum Saptama Sürecine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta durum saptama sürecine ilişkin araştırma soruları yanıtlanmıştır. Her bir araştırma sorusunun altında toplanan nitel verilerin analizi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara ayrıca varsa toplanan nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

3.1.1. Kantin, koridor, yemekhane ve okul bahçesinde okul iklimini olumsuz etkileyen sorunlar

Yapılan tümevarım analizi sonucunda ilk araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla “Okul bölümlerinde okul iklimini olumsuz etkileyen sorunlar” adlı ana temaya ulaşılmıştır. Durum saptama sürecine ilişkin ilk araştırma sorusunu yanıtlamak için ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.18’de yer almaktadır.

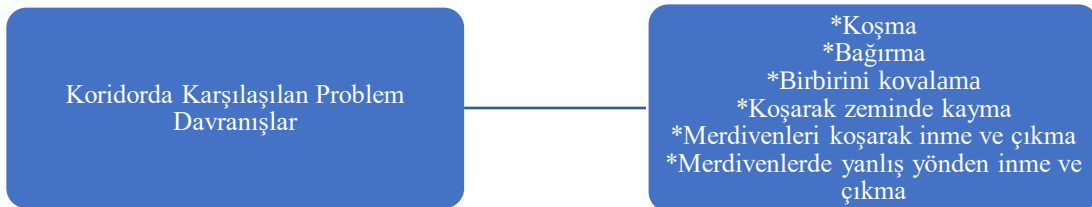
Erişilen ana tema altında yer alan dört tema ise şöyledir; “Koridorda karşılaşılan problem davranışlar”, “Kantinde karşılaşılan problem davranışlar”, “Yemekhanede karşılaşılan problem davranışlar” ve “Bahçede karşılaşılan problem davranışlar”. Okul bölümlerinde karşılaşılan problem davranışların yemekhane haricindeki tüm bölümlerde öğrencilerin sergilediği problem davranışlardan oluştuğu görülmektedir. Yemekhanede yaşanan problem davranışlar ise çalışan personelin davranışlarıyla ilişkili bulunmuştur. İzleyen kısımda tüm okul bölümlerinde yaşanan sorunlara ilişkin ulaşılan alt temalara ve her bir alt tema için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Görsel 3.18. Okul bölümlerinde okul iklimini olumsuz etkileyen sorunlar

3.1.1.1. Koridorda karşılaşılan problem davranışlar

Koridorda yaşanan sorunlara ilişkin bulgular Görsel 3.19’da gösterildiği gibidir. Görsel 3.19 incelendiğinde koridorda karşılaşılan problem davranışları; “koşma”, “bağırma”, “birbirini kovalama”, “koşarak zeminde kayma”, “merdivenleri koşarak inme ve çıkma” ve “merdivenleri yanlış yönden inme ve çıkma” şeklinde bulunduğu anlaşılmaktadır.



Görsel 3.19. Koridorda karşılaşılan problem davranışlar

Koridorda karşılaşılan problem davranışlarla ilgili araştırmacının günlüğüne yazdığı notlardan biri şu şekildedir;

Bir gözleme girerken koridorda etrafında iki öğretmen bulunan bir kız öğrencinin ağladığını

ve burnunun kanadığını gördüm. Öğretmenlerin kendi arasındaki konuşmalarında anladığım kadarıyla burnu kanayan kız öğrenci koridorda koşarken elini havaya kaldırmış bir öğrencinin eline çarpmış ve burnu kanamış. Ciddi bir şey olmadığını düşünüyorum. Kanama yok denecek kadar azdı. Öğretmenler öğrenciyi yanında biri ile lavaboya yolladılar bende gözlem için sınıfa gittim. Ayrıca koridorda yaşanan bu tarz sorunların çözümüne yönelik eylem planında çalışmalara yer vermem gerektiğini düşündüm. (09.10.18 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacının koridorda karşılaşılan problem davranışlarla ilgili günlüğüne not ettiği bir diğer bulgu ise şöyledir; Savaş hoca bana; mesela ‘geçen bir öğrencimiz arkadaşını merdivenden itmiş ve öğrenci merdivenden yuvarlanarak kaşını yarmış’ dedi (28.09.18 tarihli araştırmacı günlüğü). Buğra Öğretmen, yapılan görüşmede koridorda yaşanan sorunlarla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır; “Bir öğrenci kafasını kapıya vurdu, koşarken kapıyı açtılar. Kafasına geldi yarıldı kafası.” (11.02.19 tarihli uygulama sonrası Buğra Öğretmen ile görüşme).

3.1.1.2. Kantinde karşılaşılan problem davranışlar

Yapılan analizler sonucunda kantinde karşılaşılan problem davranışlara ilişkin elde edilen bulgular Görsel 3.20’de yer almaktadır. Görsel 3.20 incelendiğinde kantinde karşılaşılan problem davranışların; “sıraya girmeden alışveriş yapma”, “birbirini itirme”, “koşarak içeri girme”, “yüksek sesle konuşma”, “bağırma” ve “alışveriş sırasında nazik olmayan ifadeler kullanma” şeklinde bulunmuştur.



Görsel 3.20. Kantinde karşılaşılan problem davranışlar

Gözlem verilerinden koşarak kantine girme, bağırma ve nazik olmayan ifadeler kullanarak alışveriş yapmaya örnek bir olay şu şekilde not edilmiştir; “Koşarak içeri giren bir erkek öğrenci abla su ver diye bağırdı (03.10.2018 tarihli kantin gözlemi, 4. dk).” Kantinde sıkça karşılaşılan problem davranışlardan olan sıraya girmeden alışveriş yapma davranışı ile ilgili bir alıntı ise şöyledir;

“Üç kız yüksek sesle konuşarak içeri girdiler ve cam vitrinin önünde bekleyen öğrenciler olmasına rağmen, kızlardan biri üç tane çiğ köfte dedi.” (08.10.2018 tarihli kantin gözlemi, 9.dk).

3.1.1.3. Yemekhanede karşılaşılan problem davranışlar

Yemekhanede karşılaşılan problem davranışlar Görsel 3.21.’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.21. Yemekhane karşılaşılan problem davranışlar

Görsel 3.21. incelendiğinde; kantinde karşılaşılan problem davranışların şunlar olduğu görülmektedir; “sıraya girmeden alışveriş yapma”, “birbirini itirme”, “koşarak içeri girme”, “yüksek sesle konuşma”, “bağırma”, “alışveriş sırasında nazik olmayan ifadeler kullanma”. Araştırmacının yemekhanede gerçekleştirdiği gözlemlere ilişkin araştırmacı günlüğünde yer verdiği ifadeler şu şekildedir;

Yemekhanede gözlem kısmında yer veremediğim en sıra dışı durumun görevli erkek personelin sürekli bağırarak ve kaba davranışlar sergileyen biri olmasıydı. Ben yemekhaneye girdiğimde yanıma gelip ‘ha buyur’ dedi. Kendimi tanıtip ‘gözlem yapacağım dediğim zaman ‘ne var ki neyi gözleyeceksin?’ dedi (02.10.18 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacı yemekhanede yaptığı gözlem sırasında yemekhanede çalışan görevliyle ilgili düşüncelerini araştırma günlüğünde şu cümlelerle ifade etmiştir;

Yemekhanenin aynı anda tüm öğrencileri alacak kadar büyük olmaması nedeniyle öğrenciler grup grup içeri giriyor. Bu nedenle sırada özel bir sorun yaşandığını hiç gözlemlemedim. Yemek yeme sırasında da çocuklar genel olarak başka şeylerle ilgilenmiyor. Zaten en ufak bir hareketlilik olduğunda yemekhanede çalışan personel bağırarak olaya müdahale ediyor. Belki de personelin ürkütücü tavrı nedeniyle şimdiye kadar yemekhane içinde yaşanan öğrenci kaynaklı bir problem gözlemleyemedim (24.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.1.1.4. Bahçede karşılaşılan problem davranışlar

Bahçede karşılaşılan problem davranışlar Görsel 3.22.’de yer almaktadır.



Görsel 3.22. Bahçede karşılaşılan problem davranışlar

Görsel 3.22. incelendiğinde bahçede karşılaşılan problem davranışların; “bağırma”, “birbirini itirme” ve “spor malzemelerine zarar verme” şeklinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bahçede yapılan gözlemlerden birinde gerçekleşen problem davranışlara ilişkin gözlem bir verisi şöyledir;

“Bir erkek öğrenci bak şimdi ne yapacağım Cenk diye bağırdıktan sonra koşarak voleybol filesinin önüne gitti. Zıplayarak filenin üst kısmına tutundu ve ayaklarını kaldırarak ileri geri sallanmaya başladı.” (09.10.2018 tarihli bahçe gözlemi).

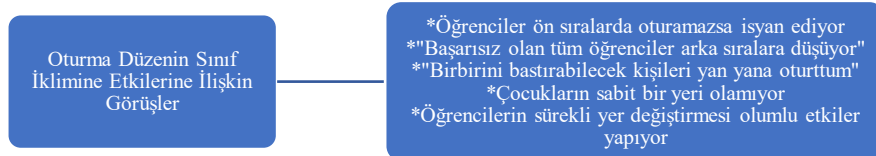
Bahçede gerçekleşen öğrencilerin birbirini itirmesiyle ilgili bir gözlem kaydı ise şu şekildedir; “Bir kız öğrenci bir erkek öğrenciyi ittirdi ve ondan uzağa koştu.” (15.10.2018 tarihli bahçe gözlemi).

3.1.2. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar

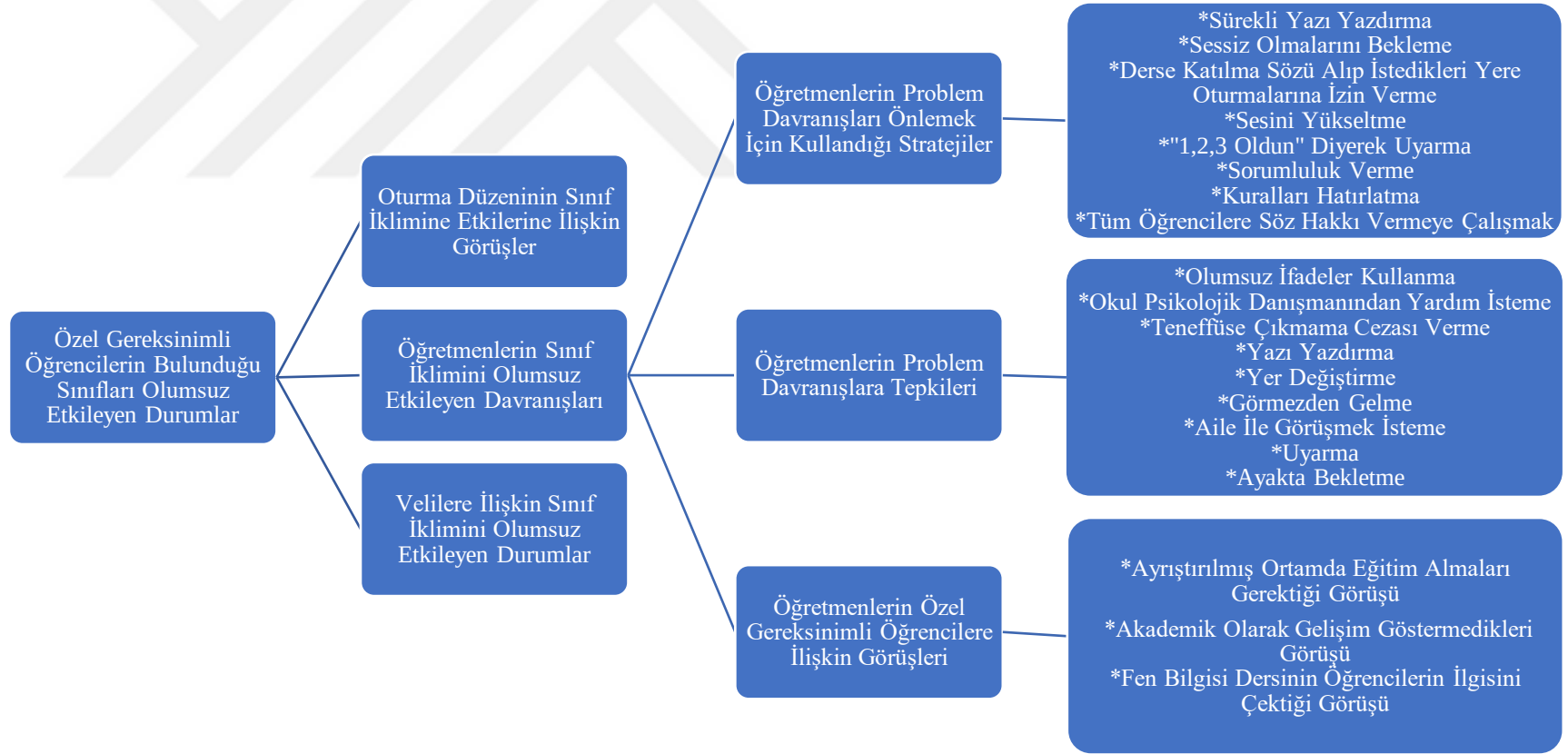
Durum saptama sürecine ilişkin ikinci araştırma sorusunu yanıtlamak için toplanan veriler analiz edildiğinde “özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar” adlı ana temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalara Görsel 3.23.’de yer verilmiştir. Görsel 3.23. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumların; “Oturma düzeninin sınıf iklimine olumsuz etkileri”, “Öğretmenlerin sınıf iklimine olumsuz etkileri” ve “Veli katılımına ilişkin problemler” temaları altında ele alındığı görülmektedir. İzleyen bölümde her bir tema ve alt temaya ilişkin detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.1.2.1. Oturma düzeninin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler

Toplanan verilerin analizi sonucunda oturma düzeninin sınıf iklimine etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri Görsel 3.24.’de yer verildiği gibidir. İzleyen başlıklarda katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır.



Görsel 3.24. Oturma düzeninin sınıf iklimine etkileri



Görsel 3.23. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıfları olumsuz etkileyen durumlar

Oturma düzeninin etkilerine ilişkin Berrin öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır;

“İngilizce’de farklı Fen dersinde farklı. Benim yaptığımı ben genelde öğretmeniniz farklı oturturmuyorsa benim oturttuğum şekilde oturun. Kayma şeyleri var, sabit değıller. Herkes önde otursun diye. Sonradan ben hiç öne geçmiyorum diye, Kerimler falan sürekli isyan ediyorlar. Hep öne alsam bu sefer ders dinlemiyor. Bu sefer diyorum mesela haftalık mıydı günlük müydü şu an tam hatırlayamıyorum ama yer değıştiriyorlar.” (07.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Kaan Öğretmen oturma düzenini sınav sonuçlarına göre yaptığını ve bu durumun etkilerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Benim oturma düzenimde sınav puanına göre oturuyorlar. Mesela çocuklar en üstten alta doğru sıralanıyorlar. En yüksek alan Ömer mesela 100 aldı, istediğın yere otur Ömer. İkinci, üçüncü istediğı yere. Güdülediğini düşünüyorum. Çocuklar hep şey yapıyorlar, uğraşıyorlar. Önde kalabilmek için mesela daha çok uğraşıyorlar. Ama tabi Derya için hiçbir şey değışmiyor yani. Zaten arkada oturacak, başarısız olan tüm öğrenciler gibi o da arkaya düşüyor.” (07.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

İpek Öğretmen oturma düzenini yaparken problemlı öğrencilerin yanına onların problemlerini önleyecek öğrencileri yerleştirdiğini belirtmiştir;

“Birbirlerini bastırabilecek kişileri yan yana oturttum ben. Mesela Serhat’ı Demet iyi bastırıyor ya da Can’ı Cansu iyi bastırıyor. Onlar durgunlar şu an.” (07.01. 2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Berrin Öğretmen ise oturma düzenini her öğretmenin kendi dersindeki problem davranışları yönetmek amacıyla farklılaştırdığını belirtmiş ve bu durumun etkilerini şöyle açıklamıştır;

“Şimdi sınıfın düzeni şöyle oluyor hocam, öğrenci her derste farklı şekilde davranıyor. Benim dersimde farklı davranıyor mesela Nevra hoca da farklı davranıyor, Ömer hocada farklı davranıyor. O erkek olduğı için belki ondan korkuyorlar, bizden çok korkmuyorlar falan gibi o yüzden yanındakine göre belki ya da yanındakiyle birlikte çalışabiliyor mu? Onunla birlikte soru çözebiliyor mu? Ona göre ayarlama yapıyorum. Büyük ihtimal diğır hocalarda bunlara göre ya da dersi etkilememelerine göre yerlerini ayarlıyorlar, bu yüzden de çocukların sabit bir yeri olamıyor aslında.” (19.02.2019 tarihli uygulama öncesi Berrin Öğretmen ile görüşme).

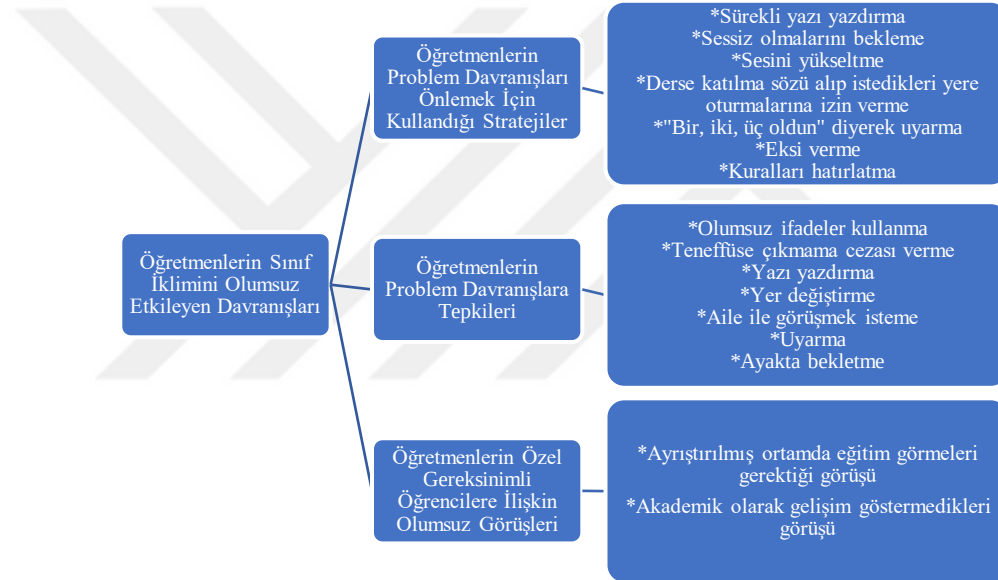
Ecem Öğretmen öğrencilerin her hafta her değıştirmelerinin olumlu etkileri olduğına ilişkin düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır;

“...her öğrenci ön sıralarda oturmalı. Çünkü şöyle oluyor genelde. Çalışkanlar ön sırada oturuyor diğırleri köşeye atılmış oluyor ama belki mesela arka tarafta dersi dinlemeyen yaramaz bir öğrenci ön taraflara gelince veya yanına çalışkan biri ile oturunca farklı tepkiler verebilir, derse ilgisi artabilir diye düşünüyorum. O yüzden her hafta sıraları değıştirmek bana göre mantıklı.” (05.02 2019 tarihli uygulama öncesi Ecem Öğretmen ile görüşme).

3.1.2.2. Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları

Durum saptama sürecine ilişkin araştırma sorularından ikinci araştırma sorusunun ilk alt sorusunun yanıtlanması amacıyla yapılan analizler sonucunda; “Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.25.’de gösterilmiştir.

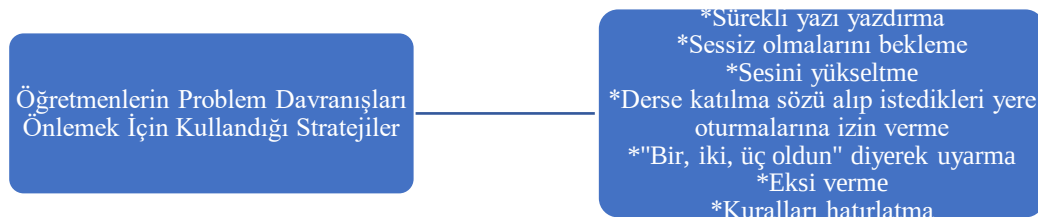
Görsel 3.25. incelendiğinde bu alt temaların; “Öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kullandığı stratejiler”, “Öğretmenlerin problem davranışlara tepkileri” ve “Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz görüşleri” şeklinde olduğu görülmektedir. İzleyen bölümde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Görsel 3.25. Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları

3.1.2.2.1. Öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kullandığı stratejiler

Toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kullandığı stratejiler Görsel 3.26.’de yer verildiği gibi bulunmuştur.



Görsel 3.26. Öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kullandığı stratejiler

Görsel 3.26. incelendiğinde öğretmenlerin problem davranışları önlemek için kullandığı stratejilerin; “sürekli yazı yazdırma”, “sessiz olmalarını bekleme”, “sesini yükseltme”, “derse katılma sözü alıp istedikleri yere oturmalarına izin verme”, “bir-iki-üç oldun diyerek uyarma”, “eksi verme” ve “kuralları hatırlatma” olduğu görülmektedir. İzleyen bölümde her bir kod ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sürekli yazı yazdırma

Sevim Öğretmen öğrencilerin problem davranışlarını önlemek için sürekli yazı yazdığını şu sözlerle ifade etmiştir; “Ben de şunu yapıyorum mesela sürekli yazdırıyorum. Böylece sorun çıkarmak için daha az vakitleri kalıyor.” (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

Sessiz olmalarını bekleme

Ecem Öğretmen öğrencilerin problem davranışlarını önlemek için sessiz olmalarını beklediğini şöyle açıklamıştır;

“Şunu yapıyorum yani her sınıfta değil bir sınıfta mesela sessiz olmalarını bekliyorum bir süre susuyorlar, problemin büyümesini biraz olsun azaltabiliyorum.” (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Ecem Öğretmen ile görüşme).

Sesini yükseltme

Sevim Öğretmen ders sırasında sesini yükselterek öğrencilerin problem davranışlarını önlemeyi amaçladığını belirtmiştir; “Sesimi yükselttiğimde yine susuyorlar kısa süre sonra yine aynı şekilde devam ediyorlar.” (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

Derse katılma sözü alıp istedikleri yere oturmalarına izin verme

Sevim Öğretmen, öğrencilerin derste problem davranış sergilemelerini önlemek için kullandığı bir stratejiyi şu cümlelerle açıklamıştır;

“En başta konuşuyorum, konuşmayacaksınız diyorum, derse katılacaksınız diyorum, derse katılacaksanız, dinleyecekseniz herkes istediği yere geçsin. Bir sınıfta bunu denedim güzel oldu aslında.” (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

“Bir, iki, üç oldun” diyerek uyarma

Buğra Öğretmen’in sınıfta karşılaşılan problem davranışları önlemek/azaltmak amacıyla kullandığı bir yöntem hakkında araştırmacı gözlem notlarında şu ifadeler yer vermiştir;

Buğra hoca problem davranış sergileyen öğrencilere bir oldun iki oldun gibi uyarılar yapıyor. Bu uyarıların anlık olarak etki etse de birkaç dakika sonra uyarıyı alan öğrencinin aynı davranışı sergilemesine engel olmadığını gözlemliyorum. Öğretmen bu sistemi her ders kullanacak mı bilemiyorum. Sıradaki derslerde öğretmenin bu sistemi kullanıp kullanmayacağını kontrol etmeliyim. Öğrencilere üç oldun dendiğinde ne olacağı vb. bir açıklama, hatırlatma yapılmadı. Ayrıca Aydın’ın birkaç kez öğretmenin kullandığı uyarı sistemi ile alay edermiş gibi “Kadir bir oldun, iki oldun” gibi cümleler kullandığını fark ettim (24.10.2018 tarihli 6-A sınıfı 4. Ders-Türkçe gözlem kısa notu).

Buğra Öğretmen’in bu stratejisi hakkında araştırmacının daha ileri tarihli bir gözlem notunda aşağıdaki ifadelerle görüşlerini açıkladığı görülmektedir;

“Öğretmenin uyarı sistemi diğer sınıf gözlemlerinde de gördüğüm şekilde sonuca varmıyor. Pek çok öğrenci pek çok sorun davranışı üçten fazla sergilemiş olsa da öğretmen kimseye üç demiyor (06.11.2018 tarihli 7-B sınıfı 5. Ders-Türkçe gözlem kısa notu).

Eksi verme

Berrin Öğretmenin sınıftaki problem davranışları kontrol altına almak amacıyla kullandığı eksi verme sistemi hakkında ders görüntü kaydı kısa notunda yer alan ifade aşağıdaki gibidir;

“Sınıfta ses çok yükseldiğinde öğretmen öğrencilere eksi veriyor. Tabii bir defter açıp not etmiyor ve bu eksileri kaydeden bir öğrenci de yok. Öğretmen süreci nasıl yürütüyor emin değilim (28.12.2018 tarihli 7-B sınıfı 7.ders-matematik görüntü kaydı kısa notu).

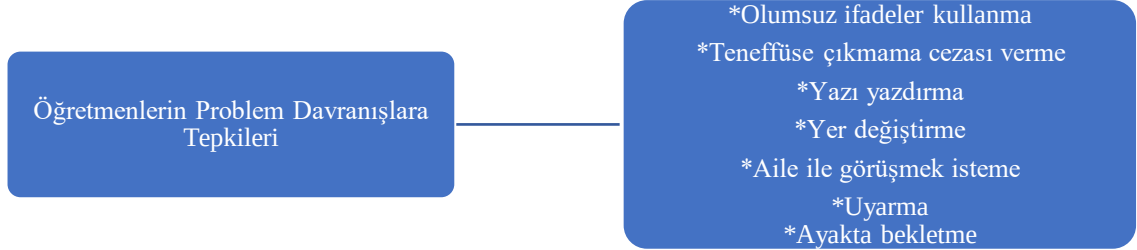
Kuralları hatırlatma

Sevim Öğretmen, ders başlarında öğrencilerin problem davranışları azaltmak için kullandığı bir yöntemi şu cümlelerle açıklamıştır;

“Şöyle sınıfa giriyorum mesela çocuklar bilmiyorum her derste böyleler mi ama önce bir işte sınıfta herkes yerine geçsin, sessiz olsunlar diye selamlaşmadan önce. Selamlaşmadan önce bunu bekliyorum. Aslında kuralları hatırlatıyorum da sürekli, böyle güzel bir dille de diyorum ama bilmiyorum yani beni öğretmen olarak görmediklerinden ya da çok yumuşak böyle korkmadıkları için mi acaba diye düşünüyorum. Ders anlatamıyorum mesela çok zorluk çekiyorum, susmuyorlar. Ya da işte oyun oynayalım falan diyorlar.” (05.02 2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

3.1.2.2.2. Öğretmenlerin problem davranışlara tepkileri

Elde edilen verilerin analizi sonrasında öğretmenlerin problem davranışlara müdahale ederken sergiledikleri tepkiler Görsel 3.27.'de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.27. Öğretmenlerin problem davranışlara tepkileri

Görsel 3.27. incelendiğinde öğretmenlerin problem davranışlara verdiği tepkilerin; “olumsuz ifadeler kullanma”, “teneffüse çıkmama cezası verme”, “yazı yazdırma”, “yer değiştirme”, “aile ile görüşmek isteme”, “uyarma” ve “ayakta bekletme” şeklinde olduğu görülmektedir. İzleyen bölümde her bir kodla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Olumsuz ifadeler kullanma

Kaan Öğretmen karşılaştığı problem davranışlar karşısında bazen olumsuz ifadeler kullanarak duruma müdahalede bulunduğunu şu şekilde açıklamıştır;

“Yok çekinmiyor. Kimseden çekinmiyor. Biz tam şey yapıyorduk orada Çağdaş’la falan konuşuyorduk. Enes oradan Derya’ya bir şeyler söyledi, bir şeyler yaptı hemen kızdırdı Derya’yı baktım fırladı koşmaya başladılar, kovalamaya başladılar. Derya geldi ondan sonra bana bir şey verecekti Allah’tan yanıma geri geldi. Hocam dedi bu benimle uğraşıyor falan diye başladı. “Tamam” dedim. Gittim konuştum hemen Enes’le ama Enes yani ne kadar anlayış gösterebilir veya ne kadar anlayabilir Derya’yı, Derya Enes’i. İkisi de birbirini anlayamıyorlar. En son şeyde çözüm buldum, dedim ki “Enes şimdi dedim müdürün odasına gidiyorum anons geçeceğim” dedim. “Enes Derya’yı seviyor diyeceğim.” Dedim. “Sen Derya’yla uğraşıyorsan sen kesin Derya’yı seviyorsun” dedim. “Yok hocam ya.” dedi. “Ben dedi Derya’yı sevmiyorum.” Dedi. “O zaman dedim bundan sonra Derya’nın yanında görürsem seni dedim kesinlikle dedim bütün öğretmenlere de söyleyeceğim”. “Yok valla söz de hocam yapmayacağım da.” Söz verdi bana. Tokalaştık bide söz verdi bana.” (18.02.2019 tarihli uygulama öncesi Kaan Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen karşılaştığı problem davranışlar karşısında kullandığı bazı ifadeleri öğrencilerden duyduğunda kızdığını ifade etmiştir;

“Yani mesela “Konuşma lan!” gibi mesela, bağıryorum bazen çocuğa. Bu bizim için normal

bir şey “lan” kelimesi ama çocuklara bunu, mesela çocuk birine “lan” dese kızıyorum.” (18.02.2019 tarihli uygulama öncesi Kaan Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen, sınıf içerisinde karşılaştığı bir problem davranışa karşı verdiği tepkiyi şu cümlelerle açıklamıştır;

“Alıştırma kağıdını sigara yaptı Sinan ve eliyle çok güzel yani sigara gibi tuttu. Çok güzel tuttu böyle çekti üflermiş gibi yaptı, ben orada bayağı bir tepki gösterdim hani bağırdım falan. “Sen ne yapıyorsun? Nereden öğrendin?” Falan işte bayağı üstüne gittim, ağladı falan.” (19.02.2019 tarihli uygulama öncesi Berrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen’in problem davranış sergileyen bir öğrenci ile olan diyaloguna ilişkin görüntü kaydı dökümünde yer alan ifadeler şöyledir; “Mustafa osuruk sesi çıkarıp güldü. Öğretmen ‘yapma canım üzülüyorum, daha sonra da kızacağım’ dedi” (15.10.2018 tarihli 6-B sınıfı 6. ders-Türkçe görüntü kaydı). Nevra Öğretmen’in ders sırasında karşılaştığı bir problem davranışa karşı verdiği tepkiye ilişkin gözlem kaydı şu şekildedir; “Mert, Barış’ı öğretmene şikayet etti. Öğretmen sesini yükselterek Barış’a “Rahat dur be!” dedi” (06.11.2018 tarihli 7-B sınıfı 6. ders-İngilizce gözlemi, 23.dk). Vedat Öğretmen’in derste problem davranışlara müdahale ederken kullandığı ifadelere ilişkin ders görüntü kaydı dökümünde yer alan ifadeler aşağıda yer verildiği gibidir;

Emin Nida’ya doğru dönüp bir şeyler söyledi. Nida “Off Emin” diye bağırarak Emin’e silgi attı. Vedat Öğretmen; “ne oluyor Nida?” diye sordu. Nida; “Emin rahatsız ediyor, laf atıyor” dedi. Vedat Hoca; Emin’e “gelirsem o dilini koparırım lan” diye bağırdı. (23.11.2018 tarihli 7-B sınıfı 4. ders-SSVF görüntü kaydı).

Teneffüse çıkmama cezası verme

Ecem Öğretmen sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle sınıfa verdiği bir cezayı ve etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle belirtmiştir;

“Bir gün teneffüse çıkarmama cezası vermiştim ama çok da etkili olduğunu düşünmüyorum yani şu an çok fazla da bir şey denemedim açıkçası.” (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Ecem Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen’in problem davranış sergileyen öğrencilere verdiği sınıftan çıkmama cezası hakkında araştırmacının günlüğünde yer verdiği ifadeler ise şöyledir;

“Zil çaldığında Aykut masadan hızla koşarak kapıya koştu, öğretmen de Aykut sen teneffüse çıkmayacaksın dedi. Öğrenciyi teneffüse çıkarmama durumunu 6-B sınıfının İngilizce dersinde de gözlemlemiştim.” (10.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Yazı yazdırma

Sevim Öğretmen sınıfta yaşadığı problemler karşısında kullandığı müdahale

yöntemini aşağıdaki cümlelerle anlatmıştır; “Yani bugün dedim ya 6-B adına çok kötü bir gündü benim için. Çünkü ders işleyemedim ve yazdırdım yani yazdırabildiğim kadar.” (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

Yer değiştirme

Sevim Öğretmen sınıfta sergilenen problem davranışlara müdahale olarak yer değişikliği yaptığını ve bu uygulamanın etkilerine ilişkin düşüncelerini şu cümlelerle aktarmıştır;

“Ya da şey yapıyorlar öğretmenler, yani ben mesela Mustafa’yı ilk zamanlarda almıştım, kimseyi rahatsız etmesin benim yanımda olsun diye kendi masama oturtuyordum işte sonra sanki ödölmüş gibi herkes oraya oturmak istedi. Ben oturayım ben oturayım diye... Arada işte artık uslu duranlar oturacak, değiştiriyorum işte böyle.” (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen ise hangi durumlarda öğrencilerin yerlerini değiştirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Onun dışında ee bazen yer değişikliği çoğunlukla yer değişikliği yapıyorum. Yani çocuk o anda durmuyorsa, şımarıyorsa, konuşuyorsa, rahatsız ediyorsa beni yerini değiştiriyorum. Çoğunlukla yer değişmekle ee başlıyor bu olay ve genellikle oturturken yerini değiştirirken hani istemediği, sevmediği birisinin yanına koyuyorum ki o çocuk o derste hani kimseyle konuşamaz. İstemeyerek bir yerde rahatsız olsun diye ama tabi öncesinde uyarılarımız, yanına gidip konuşmalarımız oluyor.” (31.10.2018 tarihli saha notu; Buğra öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen, Erkin’in problem davranışlarını kontrol altına alabilmek için Emin ile yan yana oturttuğunu belirtmiş ve uygulamanın etkileri hakkında şu ifadeleri kullanmıştır; “Emin’in yanına ben Erkin’i koydum şu anda mesela. Erkin isyan etti. Ben dedi konuştuğum zaman beni dövüyor. Konuşmayacaksın o zaman dedim ben de.” (07.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Aile ile görüşmek isteme

Nevra Öğretmen’in derste yaşanan bir problem davranışa karşı sergilediği yaklaşıma ilişkin gözlem notunda araştırmacının görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir;

Öğretmen Osman’ın hareketli olduğu gerekçesi ile babasıyla görüşmesi gerektiğini söyledi. Benim yaptığım gözlemde ayakta durma ve konuşma davranışı sergilemiş ama toplam puanı dört. Aslında 6-B sınıfı içinde dikkat çekebilir gibi gelmiyor bana. Öğretmen Osman’a böyle deyince Deniz de eyvah dayak geliyor diye bağırdı ve güldü. Öğretmen bana göre çok az problem davranış sergileyen bir öğrenciyi babasına şikayet etmekle tehdit etti ve alay

edilmesine neden oldu. Ayrıca öğretmen öğrencilerin sergilediği yoğun problem davranışlara karşı yer düzenlemesi yapma kararı verdi (02.10.2018 tarihli 6-B 5. ders-İngilizce gözlem kısa notu).

Uyarma

Vedat Hoca'nın arabasına sınıf camından taş atan öğrencilere Savaş Hoca'nın uyarısı hakkında araştırmacının günlüğünde yazdığı görüşleri aşağıdaki gibidir;

Biz bunları konuşurken de Savaş Hoca, İpek Hoca ile karşı taraftaki arabanın arkasında duruyordu. Vedat Hoca öğrencilerle “bak bu yaptığını çok tehlikeli bir şey hadi arabaya attınız camı kırıldı, ya insana gelse. Oradan attığını taş insanı yaralar oğlum böyle şeyler yapmayın sakın bir daha” dedi. O arada Savaş Hoca “çocuklar gelin bakalım yanıma” dedi. Çocuklar Savaş Hoca'nın yanına gidince Savaş Hoca diz çöktü, “oğlum bak bu arabanın camı 1000 TL. babanız neden çalışıyor, para kolay mı kazanılıyor? Siz sakın bir daha böyle yaramazlıklar yapmayın” dedi. “Şimdi gidin Vedat Hocanızdan özür dileyin” dedi. Çocuklar gelip Vedat Hoca'dan özür diledi. Vedat Hoca da “tamam bakalım bir daha olmasın” dedi ve çocukları yolladı (02.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Ayakta bekletme

Kaan Öğretmen'in öğrencilerin dersinde sergilediği problem davranışları neredeyse sonlandırmasına yardımcı olan müdahale hakkındaki açıklamaları şu şekildedir;

“Hani çocukları çoğunlukla çok şımartıklarında, konuştuklarında ayağa kaldırdım. Bir ders boyunca ayakta dinlediler. Zamanla bundan sonra dedim ki konuşanlar ayakta olacak ve en ufak şeyde parmak kaldırmadan dahi cevap verirse çocuk, konuşursa ayağa kalktı. Ne zamana kadar ben nereye kadar istersem, ben otur diyene kadar. Çocuk ayakta sessiz duruyorsa otur dedim. Hala ayakta konuşmaya devam ediyorsa 2. derste ayaktasın dedim. Daha da devam ediyorsa öğle arası da ayaktasın dedim. Yani bi nevi korkuttuk diyelim, gözünü korkutarak. 4 ders, 5 ders ard arda ayakta dikildiklerini biliyorum. Hani orda faydalı olduğunu gördüğüm için. Çünkü başka türlü çocuğu durduramıyorsun. Hiçbirine zarar vermedik ama bu şekilde çözebildik anca. Diğer öğretmenlerle de iş birliği yaptık. Bak birçok arkadaşım bu konuda yardımcı oldu. Onlarda yaptılar, onlara da söyledik. İşte siz de bu şekilde yapar mısınız diye. Çocuklar bir yerden sonra anladılar. Bu çocuklar bizden korktuğu için susuyor ve içselleştiriyor.” (31.10.2018 saha notu; Kaan Öğretmen ile görüşme).

3.1.2.2.3. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz görüşleri

Veri analizi sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik çeşitli olumsuz görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bu görüşler Görsel 3.28.'de gösterildiği gibidir.

Öğretmenlerin Özel
Gereksinimli Öğrencilere İlişkin
Olumsuz Görüşleri

*Ayrıştırılmış ortamda eğitim görmeleri
gerektiği görüşü
*Akademik olarak gelişim
göstermedikleri görüşü

Görsel 3.28. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz görüşleri

Görsel 3.28. incelendiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz görüşlerinin şu şekilde olduğu görülmektedir; “ayrıştırılmış ortamda eğitim almaları gerektiği görüşü” ve “akademik olarak gelişim göstermedikleri görüşü”. İzleyen bölümde her bir alt temaya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Ayrıştırılmış ortamda eğitim almaları gerektiği görüşü

Nevra Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin ayrı bir sınıfta eğitim almalarının daha iyi olacağına ilişkin görüşünü şu ifadelerle açıklamıştır;

“Mesela şey diyorum, ayrı kitap verilse benim boş saatimde hani bunların ayrı bir sınıfı olsa, İngilizce dersinde ben onları toplayıp o sınıfa girsem, o kitaplarla, o etkinliklerle, tek onlarla ilgilensem belki daha yararlı olacak. Belki daha huzurlu diğer yukarıdaki öğrenciler de daha huzurlu olacak yani kaynaştırmanın mantığı, sınıfta çocuk kaynaşmıyor, dışlanıyor.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme).

Vedat Öğretmen 6-B’de öğrenim gören Mustafa’nın tipik gelişen akranlarıyla eğitim almaya uygun olmadığını düşündüğünü şu şekilde açıklamıştır;

“Mesela Derya benimle diyaloga giriyor, onun sıkıntısı akranlarıyla, psikolojik destek alması ile ilgili ama Mustafa tamamen farklı bir çocuk. Yani özel gereksiniminden daha fazlasına ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. Bizim okulun çocuğu değil gözlemindeyim çünkü hareketlerini biliyorsunuz, konuştuğu kelimelerini biliyorsunuz.” (07.02.2019 tarihli uygulama öncesi Vedat Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen ise okuldaki sorunların azalması için özel gereksinimli öğrencilerin bir süre okuldan ayrı eğitim almalarının iyi olacağını şu sözlerle belirtmiştir;

“Hocam çoğunlukla kaynaştırmalardan veya o özel gereksinimli öğrencilerden çıkıyor sorunların çoğu. Aslında onları biraz uzaklaştırabilirsek sürekli veya 1-2 hafta okuldan gayet rahatlayacağız.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Akademik olarak gelişim göstermedikleri görüşü

Berrin Öğretmen’in özel gereksinimli öğrencilerin akademik olarak derslerden yararlanamadığına ilişkin görüşleri şöyledir;

“Valla hocam ben zaten derste boş boş oturuyorlar yani anca müfredatı yetiştirmeye çalışıyoruz. Arada kaynıyorlar. Ne yapabiliriz o konuda hiçbir fikrim yok.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Refik Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenler için sınıfta bir yük gibi görüldüklerine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır:

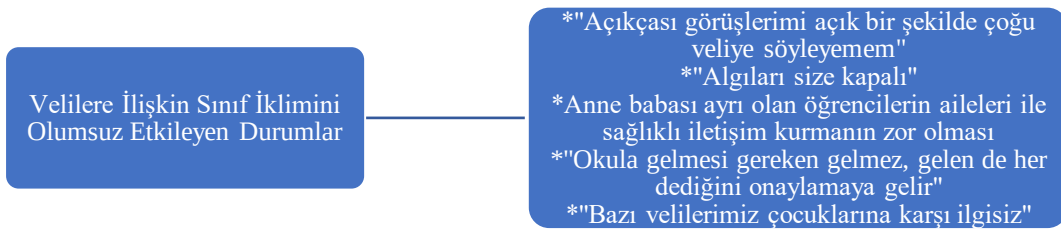
“Aslında bu öğrenciler her öğretmen için yük olarak gözüktür. Sınıfa girdiğiniz zaman normal bir ders işlemek vardır bir de o dersi işlerken ayrı bir ders yapmak vardır. Bu bütün öğretmenlere yük gelir. Elden geldiğince anlayabileceği en az asgari düzeye indirsen bile akademik olarak zorlanıyorsun. Yani çocuk almıyor, ilgilenmiyor veya ‘bana ne’ diyebiliyor. O yüzden bu konuda sıkıntı yaşıyabiliyoruz.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Refik Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen ise özel gereksinimli öğrencilerle birebir ilgilenemedikleri için akademik olarak ilerleyemediklerini belirtmiştir;

“Verebileceğim örnekler şu an bariz aklıma gelmiyor ama belki çocuk kelime öğrenebilecek İngilizce dersinde, kelime düzeyinde, bilgi kavrama seviyesine çıkacak ama sen sürekli birebir onunla ilgilenemediğin için, o çocuk hani kırk dakika boyunca kopuyor.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme).

3.1.2.3. Velilere ilişkin sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki velilere ilişkin sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar “veli katılımına ilişkin problemler” adlı tema ile açıklanmıştır. Velilere ilişkin sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar adlı tema Görsel 3.29.’da gösterildiği gibidir.



Görsel 3.29. Velilere ilişkin sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlar

Nevra Öğretmen Mustafa’nın babasının, Mustafa’ya kötü davranabileceğini düşündüğü için çocuk hakkındaki görüşlerini babasına ifade edemediğini şu sözlerle açıklamıştır;

“Yani babasına söyleyeceğim şeyler belki eve gittiğinde Mustafa’yı olumsuz etkileyebilir. Yani bilmiyorum ben zaten babasına çok bariz Mustafa’nın yaptığı davranışları falan söylemedim, benim dersimde çok hani sıkıntı çıkartan bir öğrenci de değil ama söylememe taraftarıyım babasına. Çünkü okula babası geleceği zaman bile tedirgin olan bir çocuk. Ben

babasına Mustafa şöyle. Mustafa böyle yapıyor falan... Açıkçası görüşlerimi açık bir şekilde çoğu veliye söyleyemem.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme).

Vedat Öğretmen ise velilerle anlaşmakta yaşadığı zorluğu şu ifadelerle tanımlamıştır;

“Veli bazında sıkıntımız var. Enteresan bir şekilde buradaki veliler biliyorlar hocam, her şeyi o kadar iyi biliyorlar ki algıları size kapalı. Kafaya bir şey koyuyorlar, genelleme olacak belki ama %75’i böyle. Algıları kapalı, sizi duymuyorlar, onların bildikleri her zaman doğru, karşılaştığımız zaman sanki öğretmen siz değilsiniz gibi çaresiz kalıyorum.” (07.02.2019 tarihli uygulama öncesi Vedat Öğretmen ile görüşme).

Nevra öğretmen, anne babanın ayrı olması nedeniyle de aileyle iş birliği yapmakta zorlandıklarını açıklamıştır; “Anne baba ayrı olan çocuklarımız çok. O çocuklar için anneye ulaşıyorsun babaya ulaşamıyorsun, babaya ulaşıyorsun anneye ulaşamıyorsun.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme). Zerrin Öğretmen Özkan’ın aşırı hareketliliği hakkında babasıyla konuşurken babasının sergilediği yaklaşımı aşağıdaki cümlelerle belirtmiştir;

“Müdür yardımcısının odasındaydım bir işim vardı. Annesi gelince ‘Buyrun’ dedim. ‘Babası da geldi’ dedi. ‘Sizle de tanışmak istiyoruz’ dedim çünkü Özkan babasından çok çekiniyormuş. Mesela babasıyla hareketli olduğuyla ve evde kurallar uygulanmasıyla ilgili konuştuk çocuğu direkt sevdiği güvercinlerle tehdit etti, bizim yanımızda korkuttu. Bu doğru değil dedim. Ben biraz ters aksi adamım hocam, o da beni zaten bilir tarzında cümleler kurdu. Şimdi bu çocuk zaten bir yerde baskı görünce diğer yerde patlama yaşıyor, sakın duramıyor. Hiperaktivitesi olabilir, ben Deniz’in de hiperaktivitesi olduğunu düşünüyorum. İstiklal Marşı okunurken bile duramıyor.” (12.02. 2019 saha notu; Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen velilerin öğrencilerin durumuyla ilgilenmediklerine ilişkin görüşlerini dile getirmiştir;

“Hani çağırmadığımız sürece çok fazla gelip de hani çocuğum ne durumda, ne yapıyor, hani hocam şöyle bir şey yapsak mı? Diyen herhangi bir veli yok. Yani burada ne oluyor, bizim isteğimizle, bizim itmemizle, bizim hareketimizle olan şeyler bunlar çoğunlukla yani velilerden bir istek yok. Biz istersek yapıyorlar ama istemezsek de ya hocam bu okulda ne yapılıyor, bu çocuklar ne yapıyor veya şunu yapalım bu çocuklara diyen yok, çok nadir.” (11.02.2019 tarihli uygulama öncesi Buğra Öğretmen ile görüşme).

Okul müdürü Tarık Öğretmen veli katılımı hakkında görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir;

“Biz burada zaten öğretim yapıyoruz eğitim veremiyoruz. Biz anca fen matematik Türkçe anlatıp yolluyoruz öğrencileri çünkü velilerimiz dediğim gibi okula gelmesi gereken gelmez, gelen de her dediğini onaylamaya gelir. O yüzden ne toplantılar bir işe yarıyor ne de eğitim

vermeyi başarabiliyoruz öğrencilerimize.” (10.12.2018 tarihli uygulama öncesi Tarık Öğretmen ile görüşme).

Zerrin öğretmen ise bazı ailelerin çocuklarının geleceği için yaptıkları planlarda eğitime gereken önemi vermediklerine ilişkin düşüncelerini açıklamıştır;

“Mesela bazı veliler oluyor. Çocuklarına çok fazla özgüven veriyorlar, bazıları tamamen ilgisiz. Ayrı anne-babalar. Veli konusunda ben çok zayıf olduğumuzu düşünüyorum. Çocuklarında mesela özgüvenleri fazla okumaya ihtiyaç duymuyorlar. Gerek belki su fabrikalarıdır, fındıktır bunlara güveniyorlar. O yüzden okulu çok dikkate almadıklarını düşünüyorum. Bazı velilerimiz çocuklarına karşı ilgisiz.” (01.02.2019 tarihli uygulama öncesi Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen de ailelerin çocuklarına gösterdiği ilginin yeterli olmaması nedeniyle sınıfta çeşitli sorunlarla karşılaşıldığını ifade etmiştir;

“Bu kadar problem anne baba ilgisizliği ile alakalı çoğunlukla. Çevrede çok fazla ailesel problem olduğu için direkt çocuğa yansıyor yani direkt ve bu çocuk direkt bunu dışı vuruyor. Kimse evde çocuğa zaman ayırmıyor. Okula geldiği mesela; Yıldız, annesi babası problemlili, annemle babam akşama kadar birbirlerine küfür ediyorlar diyor. Şimdi ben bu çocuğa nasıl küfür etme diyeyim? Annemle babam diyor dün akşam yine kavga etti. Bu çocuğa nasıl kavga etme diyeyim. Çocuk evde sürekli görüyor. Nevra, Nevra çok iyi bir öğrenciydi, hiçbir sorunu yoktu bu seneye kadar annesi ile babası şu anda ayrı yaşıyorlar, ayrıldılar, evin içerisinde sürekli problem. Anne ile görüştürmüyorlar. Geçen annesi geldi görüştük, benle görüştürmüyorlar dedi, göndermiyorlar yanıma dedi.” (18.02.2019 tarihli uygulama öncesi Kaan Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen velilerle yaşadıkları iletişim problemlerine dair şu örneği paylaşmıştır;

“Çiğdem geçen sene kalp atışları hızlandı, sağlık problemleri yaşadı. Hemen onun da velisini aradık hatta ambulansla gönderdik falan zaten veliler bazen diyor ki Burak’ın mesela velisi aranmıştı. 5-B’de, bize dahil değil ama o anda aramış, babası beni bunun için niye arıyorsunuz demiş. Öyle de olabiliyor yani böyle durumlar. Çiğdem’in babası da isteyim gelemem demiş.” (19.02.2019 tarihli uygulama öncesi Berrin Öğretmen ile görüşme).

3.1.2.4. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfları olumsuz etkileyen davranışları

Durum saptama sürecine ilişkin ikinci araştırma sorusunun yanıtlanabilmesi için yapılan tümevarım analizi sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin “özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin görüşler” adlı temaya erişilmiştir. Erişilen tema ve alt temalar Görsel 3. 30.’da gösterildiği gibidir.

Görsel 3.30. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz

etkileyen davranışlarına ilişkin ulaşılan iki tema şu şekildedir; “özel gereksinimli öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar” ve “özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri”. İzleyen başlıklarda tema ve alt temalara ilişkin detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Görsel 3.30. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin görüşler

3.1.2.4.1. Özel gereksinimli öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar

Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin elde edilen veriler ağırlıklı olarak sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler aracılığıyla toplanmıştır. Gözlem verilerine ek olarak pek çok veri toplama aracıyla da özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine olumsuz etki eden davranışlarına ilişkin veri elde edilmiştir (Bkz. s. 102, veri özet çizelgesi). Odak sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler 01.10.2018-10.12.2018 tarihleri arasında yapılmıştır ve her bir odak sınıfta 21 ders saati gözlem gerçekleştirilmiştir. Yöntem bölümünde anlatıldığı gibi gözlem verileri veri özet çizelgeleri aracılığı ile analiz edilmiştir. İzleyen bölümde özel gereksinimli öğrenciler hakkında toplam veri özet çizelgelerine ve gözlem dışı veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Odak sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin dersler sırasında sergilediği problem davranışlar Tablo 3.19.’da görüldüğü gibidir.

Tablo 3.19. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içerisinde sergilediği problem davranışlar

	6-A			6-B			7-B			Tüm Sınıflar
	Serhat	Kadir	SINIF TOPLAMI	Mustafa	Sinan	SINIF TOPLAMI	Derya	Yaşar	SINIF TOPLAMI	TOPLAM
Konuşma	16	17	33	71	53	124	21	13	34	191
Bağırma	3	5	8	7	1	8	14	-	14	30
Ayakta durma	3	55	58	56	25	81	11	3	14	153
Vurma	2	3	5	18	-	18	-	5	5	28
Gülme	-	-	-	4	2	6	4	1	5	11
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	2	-	2	9	6	15	-	4	4	21
Ağlama	-	-	-	-	-	-	8	3	11	11
Lolipop emme	3	4	7	-	-	-	-	-	-	7
Sakız çiğneme	-	3	3	-	7	7	-	-	-	10
Alay etme	-	-	-	8	-	8	-	-	-	8
Dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama	21	31	52	7	6	13	21	10	31	96
Camdan dışarı bakmak	-	12	12	10	1	11	4	-	4	27
Başkasının çantasını karıştırmak	-	-	-	3	-	3	-	-	-	3
Osuruk sesi çıkarma	-	-	-	5	-	5	-	-	-	5
Kağıttan sigara yapıp içer gibi yapma	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Öğretmene birini şikayet etme	-	-	-	1	-	1	3	-	3	4
Koridora dönük oturma	-	-	-	5	-	5	-	-	-	5
Küfür etmek	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1
Islık çalma	6	-	6	-	-	-	-	-	-	6
Mastürbasyon	-	-	-	2	2	4	-	-	-	4
İzinsiz çöpe gitme	6	5	11	-	-	-	2	-	2	13
Tüf tüf ile kağıt atma	5	-	5	-	-	-	-	-	-	5
Sınıfta top ile oynama	-	-	-	3	-	3	-	-	-	3
Tehdit etme	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1
Öğretmen masasının yanında durma	-	81	81	-	-	-	-	-	-	81
Bir nesne ile ses çıkarma	11	-	11	16	3	19	-	-	-	30
TOPLAM	78	216	294	227	106	333	88	40	128	755

Tablo 3.19. İncelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin toplamda 26 farklı problem davranış sergiledikleri görülmektedir. En yüksek problem davranış puanı 227 puanla Mustafa'ya, en düşük problem davranış puanı ise 40 puanla Yaşar'a aittir. Öğrencilerin en sık sergilediği ilk beş problem davranışın toplamda; 191 puanla konuşma, 153 puanla ayakta durma, 96 puanla dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama, 81 puanla öğretmen masasının yanında durma ve 30'ar puanla bir nesne ile ses çıkarma ve bağırma olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin en az sergilediği beş problem davranışın toplamda birer puanla; tehdit etme, küfür etme, kağıttan sigara yapıp içer gibi yapma, üçer puanla başkasının çantasını karıştırmak ve sınıfta top ile oynama, dörder puanla öğretmene birini

şikayet etme ve mastürbasyon, beşer puanla tuf tufle kağıt atma, osuruk sesi çıkarma ve koridora dönük oturma ve beşinci sıradaysa altı puanla ıslık çalma olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflardaki problem davranışlara etki oranlarına bakıldığında; 6-A sınıfına ilişkin belirlenen toplam problem davranış puanının (n=959) %30,65'i özel gereksinimli öğrencilere (n=294) ait bulunmuştur. 6-B sınıfına ilişkin belirlenen problem davranış puanının (n=985) %33,80'i, 7-B sınıfına ilişkin belirlenen problem davranış puanının (n=995) ise %12,86'sı özel gereksinimli öğrencilere ait bulunmuştur. Bu oranlara göre 7-B sınıfında gerçekleşen problem davranışlara özel gereksinimli öğrencilerin etki oranının diğer iki odak sınıftan düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmacının ders gözlemi sırasında belirlediği Mustafa ve Sinan'ın mastürbasyon davranışıyla ilgili araştırmacı günlüğüne not ettiği veriler şu şekildedir;

Bir sonraki derste 6-B sınıfının matematik dersini gözleme girdim. Burada dersin ilk dakikalarında dikkatimi Mustafa ve Sinan çekti, ikisinin de sıranın altına doğru hafiften kaymış bir şekilde oturduklarını ve ellerinin ritmik bir şekilde hareket etmekte olduğunu fark ettim. Başımı çevirip baktığımda emin olamamakla birlikte mastürbasyon yapıyor olabileceklerini düşündüm. Daha önce öğretmenlerden bu tarz davranışların sınıfta görüldüğüne dair bir şey duymamıştım. Mustafa ve Sinan özelinde de bu davranışı daha önce yaptıklarına dair bir şey de duymamıştım (31.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Zerrin Öğretmen ise Mustafa ve Sinan'ın mastürbasyon davranışının tekrarladığını şu cümlelerle aktarmıştır;

“Hocam sarıldığında değil de sınıfta bazı uygunsuz hareketleri oldu. İki kere yaptı bunu. Mastürbasyon yaptı. Ondan sonra özellikle de sarıldıktan sonra böyle girişimlerde bulundu. O yüzden yani. Bir kere yaptı neyse Savaş Hoca onunla konuştu. Ondan sonra bir ağlamalar falan. İkinciye aynı olaya ben şahit oldum. Babasına felan söyledik. Ondan sonra ben karşı cins olduğum için hocam siz konuşun felan diye yine Savaş Hoca'dan rica ettik.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Gerçekleştirilen gözlemlerden birinin notlar kısmında araştırmacı, Kadir'in sınıfta gezinme davranışıyla ilgili şu cümleleri yazmıştır; “Kadir sürekli ayakta ve öğretmen hiç yerine oturması için uyarı yapmıyor. Bu durumun özel bir nedeni var mı bilemiyorum” (02.10.2019 tarihli 6-A sınıfı 7. ders-sosyal bilgiler gözlem kısa notu). Berrin Öğretmen Sinan'ın kağıttan sigara yapıp içer gibi yapma davranışı ile ilgili açıklaması şu şekildedir; “Alıştırma kağıdını sigara yaptı Sinan ve eliyle çok güzel yani sigara gibi tuttu biz öyle tutamayız sigarayı. Çok güzel tuttu böyle çekti üflermiş gibi yaptı.” (19.02.2019 tarihli uygulama öncesi Berrin Öğretmen ile görüşme). Araştırmacı 7-B sınıfında

gerçekleştirdiği bir ders gözleminde Erkin'in tuf tuf ile öğretmene kağıt atması hakkındaki görüşlerini görüntü kaydı dökümünün notlar kısmında şu ifadelerle açıklamıştır;

Yedi öğrenci (Emin, Çağdaş, Erkin, Serkan, Yaşar, Turgut ve Barış) birbirine tuf tuf ile kağıt atıyor. Erkin Berrin Öğretmen sırtı sınıfa dönük ve tahtaya yazı yazarken, Berrin Öğretmen'in sırtına kağıt attı. Berrin Öğretmen tahtaya yazmaya devam etti. Erkin güldü ve Çağdaş'a tüftüfle kağıt attı (17.12.2018 tarihli 7-B sınıfı 5. ders- Matematik görüntü kaydı).

3.1.2.4.2. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler

Gerçekleştirilen analiz sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşlerine dair ulaşılan bulgular Görsel 3.31.'de gösterilmektedir.



Görsel 3.31. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler

Görsel 3.31. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri şu alt temalar altında ele alınmıştır; “tipik gelişen akranlara olumsuz etkileri”, “öğretmene olumsuz etkileri”, “sınıf yönetimine olumsuz etkileri” ve “olumlu etkileri”. İlerleyen bölümlerde her bir alt temaya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tipik gelişen akranlara olumsuz etkileri

Buğra Öğretmen, tipik gelişen akranların özel gereksinimli öğrencilerden olumsuz davranışlar edindiklerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Ben doğru davranışı çok kazandıklarını düşünmüyorum aksine tabii ki uzun sürede kazanıyorlar, bazı şeyleri ama aksine diğerleri de onlardan kötü davranış kazanabiliyor.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Öğretmene olumsuz etkileri var

Kaan Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin öğretmene olumsuz etkileri olduğu görüşünü paylaşmıştır;

“Her öğretmenin şunu görüyorum, her öğretmenin kendi sınıfında bir özel öğrenci problemi

var. Yani hepsinin sınıfında kesinlikle bir öğrenci var. O sürekli problem çıkartıyor. Neredeyse haftada iki gün üç gün, o çocukla uğraşıyorsun. O çocuğa bir zaman harcıyorsun, uğraşıyorsun, bir kafa yoruyorsun. En kötü ihtimalle psikolojini yoruyorsun yani o çocukla ilgili.” (18.02.2019 tarihli uygulama öncesi Kaan Öğretmen ile görüşme).

Sınıf yönetimine olumsuz etkileri

Kaan Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin sınıf yönetimine etkilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Kaynaştırma öğrencilerini konuşursak, kaynaştırma öğrencileri de aynı şekilde biz iyi olsunlar, kaynaşsınlar tamam kaynaşıyorlar ama yerine gelince olumsuzlukları da çok veriyorlar, gösteriyorlar sınıfa. Garip bir şekilde her gün değişik bir şey buluyorlar sınıfı karıştıracak.” (18.02.2019 tarihli uygulama öncesi Kaan Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen ise özel gereksinimli öğrencilerin sınıf yönetimine etkilerine dair şu açıklamayı yapmıştır;

“Mesela 7-B’de Derya bazen krizler geçiriyor mesela bir bakmışsın sınıf altüst oluyor, öyle etkileyebiliyor. Yaşar’ın sınıfa çok bir etkisi yok. 6-B desen Mustafa sınıf iklimini bazen tamamen bozuyor çünkü sürekli her yerde geziniyor. Çağırsam da oturtmaya çalışsam da önüne bir şeyler yazsam da bazen hiç etkili olmuyor. Bazı durumlarda önüne bir kağıt yazıp ya da önüne bir kağıt verip onu tutabiliyorsun. Kadir’in aynı şekilde, Kadir bazen çok iyi, çok güzel ama bazen de çok inatlaşıyor. Sınıf içinde resmen kovalamaca oynuyoruz. Öyle olduğu da oluyor.” (19.02.2019 tarihli uygulama öncesi Berrin Öğretmen ile görüşme).

Refik Öğretmen ise özel gereksinimli öğrencilerin sınıf yönetimine etkilerini şu cümlelerle belirtmiştir;

“Arkadaşlarına etkisi şöyle oluyor kendileri dersi dinlemedikleri için arkadaşlarıyla muhabbet içinde oluyorlar bu sefer dersi dinleyen çocuk dersten geri düşüyor.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Refik Öğretmen ile görüşme).

Olumlu etkileri var

Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine olumlu etkileri olduğuna ilişkin İpek Öğretmen görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır;

“Geçen yıldan yola çıkarak, Kadir ile ben ayrı ilgilenince kıskanmaya başladılar. ‘Neden Kadir’i sürekli bir şeylere dahil ediyorsunuz, neden biz yokuz?’ gibi söylemler oldu. Yine Kadir’in olmadığı bir gün Kadir hakkında bir rehberlik yaptığımda bunu kabul ettiler. Kadir ayrı, ona özel ilgi gerekiyor, biz de onunla ilgilenmeliyiz. Hatta Aydın, Kadir’in maddi durumu iyi olmadığı için galiba kantinden sürekli ona bir şeyler alıyormuş. Cebinde bozuk para varsa mutlaka onu Kadir ile paylaşıyormuş. Hoşgörü ve yardımlaşma öğrenebiliyorlar bu sayede.” (11.01.2019 tarihli uygulama öncesi İpek Öğretmen ile görüşme).

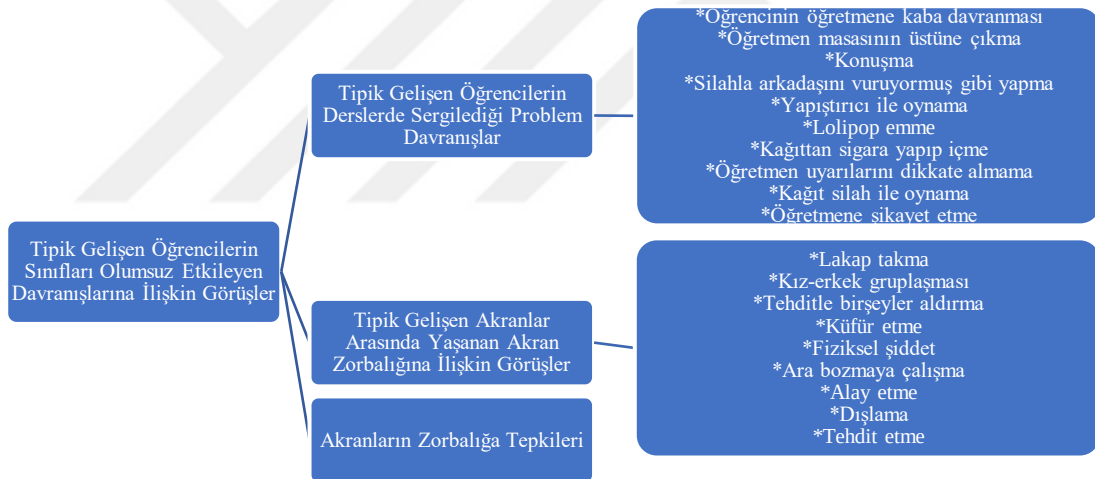
Vedat Öğretmen ise olumlu etkileri olduğuna ilişkin düşüncelerini şu şekilde dile

getirmiştir;

“Ben oyunu oynatırken o çocuğun gereksinimini bilip oyunu kaybetmeyi göze alabilen bir öğrenci kesimi var. Onu alttan alabiliyorlar, yapamazsa destek verebiliyorlar, o yapmaya çalışıyor. Bunlar da bir gerçek, benim dersimde sıkıntı olmuyor yani. Gayet rutin bir şekilde gidiyor. Diğer öğrencilerin burada akranların işleri önemli oluyor, maç yaptırıyorum mesela, o çocuk pas atamaz, şut çekemez, basket atamaz, yapamadığı zaman arkadaşlarının destek verdiğini görüyorum yani o kadar hırslanmalarına rağmen bunu da aşıladık biraz öyle söyleyeyim. Hatta bazen ben o çocuklar arıyorum hepsini, kendi takımı arıyorum, birlikte oynuyoruz falan. Yani var birkaç öğrenci sıkıntılı var ama ona da ulaşmaya çalışıyoruz bir şekilde.” (07.02.2019 tarihli uygulama öncesi Vedat Öğretmen ile görüşme).

3.1.2.5. *Tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları*

Gerçekleştirilen analizler sonucunda; “tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin görüşler” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.32.’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.32. *Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin görüşler*

Görsel 3.32. incelendiğinde tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışları adlı ana tema altında üç temaya erişilmiştir. Bu temalar; “derslerde karşılaşılan problem davranışlar”, “tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin görüşler” ve “akranların zorbalığa tepkileri”dir. İzleyen bölümde her bir alt temaya ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.1.2.5.1. *Tipik gelişen öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar*

6-A sınıfında gerçekleştirilen ders gözlemleriyle tipik gelişen ve risk altındaki

öğrencilerin ders içerisinde sergilediği problem davranışlar Tablo 3.20.'de görüldüğü gibidir. Tablo 3.20. incelendiğinde; 01.10.2018-10.12.2018 tarihleri arasında gözlemlenen 22 dersten yansız atama tablosu aracılığı ile Çiğdem'in 15 derse ilişkin, tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin toplam problem davranış puanının 665 olarak bulunduğu görülmüştür. Gözlemler sırasında 22 farklı problem davranış belirlenmiştir. Sınıfta en sık gerçekleşen beş problem davranış sırasıyla şöyledir; 166 puanla konuşma, 115 puanla dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama, 93 puanla ayakta durma, 54 puanla uyur pozisyonunda sıraya yatma ve 36 puanla vurma. Sınıf içerisinde en düşük sıklıkla gerçekleşen beş problem davranış ise sırasıyla şöyledir; üç puan ile sıranın oturak kısmına basarak çömelme, beş puan ile ısıklık çalma, sekizer puan ile öğretmen masasının yanında durma ve slime ile oynama ve dokuz puan ile lollipop emme.

6-A sınıfına ilişkin gözlem verileri incelendiğinde en yüksek problem davranış puanına sahip öğrencinin 157 puanla Aydın olduğu görülmektedir. Risk altındaki öğrencilerden olan Aykut ise 156 problem davranış puanıyla sınıfın en fazla problem davranış sergileyen ikinci öğrencisidir. En düşük problem davranış sayısına sahip öğrencinin ise iki puanla Fatih olduğu anlaşılmıştır. 6-A sınıfındaki özel gereksinimli, risk altındaki ve tipik gelişen öğrencilerin sergilediği toplam problem davranış puanları toplamı 959 bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler 294 puanla sınıfın toplam problem davranış puanının %30,66'sını, risk altındaki öğrenciler 156 puanla %16,27'sini ve tipik gelişen öğrenciler ise 509 puanla %53,07'sini oluşturmaktadırlar.

6-B sınıfında gerçekleştirilen ders gözlemleri ile tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin ders içerisinde sergilediği problem davranışlar Tablo 3.21.'de görüldüğü gibidir. Tablo 3.21. incelendiğinde; 01.10.2018-10.12.2018 tarihleri arasında gözlemlenen 22 derse ilişkin, tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin toplam problem davranış sayısının 652 olduğu görülmektedir. Gözlemler sırasında 18 farklı problem davranış belirlenmiştir. Sınıfta en sık gerçekleşen beş problem davranış sırasıyla şöyledir; 269 puanla konuşma, 159 puan ayakta durma, 48 puanla vurma, 33'er puanla bağırma ve lollipop emme. Sınıf içerisinde en düşük sıklıkla gerçekleşen beş problem davranış ise sırasıyla şöyledir; birer puanla camdan dışarı bakmak ve küfür etmek, ikişer puanla sıranın oturak kısmına basarak çömelme, osuruk sesi çıkarma ve sınıfta top oynamak. 6-B sınıfına ilişkin gözlem verileri incelendiğinde en yüksek problem davranış puanına sahip öğrencinin 92 puanla risk altındaki öğrencilerden Nuran olduğu görülmektedir. En düşük problem davranış puanına sahip öğrencinin ise dokuz puanla Yeliz olduğu

Tablo 3.20. 6-A sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar

	Fatih	Ayşe	Ezgi	Hasan	Cansu	Sunay	Asuman	Melisa	Berkay	Yaprak	Demet	Mustafa	Tarik	Mehmet	Emre	Can	Berrin	Kemal	Aydın	Aykut	TOPLAM
Konuşma	2	2	3	2	3	3	4	9	2	5	10	-	6	7	10	7	8	20	33	30	166
El kaldırmadan derse katılmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3	-	-	6	11
Bağırma	-	-	-	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	6	14
Ayakta durma	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	6	19	3	6	4	4	6	22	19	93
Vurma	-	-	-	-	-	3	-	-	4	-	6	-	2	3	1	2	-	-	8	7	36
Gülme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	-	2	2	-	3	2	-	11	30	54
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	9	4	6	22
Lolipop emme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	7	9
Sakız çiğneme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	2	6
Alay etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	3	-	6	3	14
Dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	7	-	5	6	4	15	30	37	10	115
Camdan dışarı bakmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4	-	-	-	-	2	10
Slime ile oynama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	5	-	-	-	8
Sıranın oturak kısmına basarak çömelme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3
Öğretmene birini şikayet etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-	-	-	-	-	10	-	15
Koridora dönük oturma	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	7	11
Islık çalma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5
Birine bir şey atma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-	-	-	8	14
Tehdit etme	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	4	16	-	25
Öğretmen masasının yanında durma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	2	-	8
Bir nesne ile ses çıkarma	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	3	4	-	7	8	26
TOPLAM	2	3	3	4	6	6	6	9	10	10	21	24	29	33	33	36	48	69	157	156	665

Tablo 3.21. 6-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar

	Yeliz	Gizem	Candan	Özge	Bahar	Su	Osman	Serap	M. Efe	Suat	Toprak	Damla	Sedat	Özkan	Kerim	Doğu	Çiğdem	Sude	Tunay	Nuran	TOPLAM
Konuşma	-	8	4	6	1	11	10	13	8	8	17	14	19	14	15	26	14	34	16	31	269
El kaldırmadan derse katılmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2	1	1	-	-	-	-	6
Bağırma	1	-	1	1	1	-	1	1	5	1	-	2	1	1	-	5	-	-	1	11	33
Ayakta durma	-	2	5	5	7	3	3	2	7	2	4	2	6	17	25	7	1	7	18	36	159
Vurma	-	-	1	-	4	1	3	-	1	8	-	4	1	1	6	9	-	1	8	-	48
Gülme	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	2	-	-	1	-	9
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	-	1	-	-	1	-	1	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	3	9
Lolipop emme	5	-	-	2	-	3	-	2	1	3	-	1	4	1	1	5	-	3	-	2	33
Alay etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	1	2	6	-	-	1	2	16
Dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama	2	-	-	-	-	-	-	3	1	1	-	1	-	-	-	6	3	1	10	2	30
Camdan dışarı bakmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
SOS oynamak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	6
Sıranın oturak kısmına basarak çömelme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Osuruk sesi çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Öğretmene birini şikayet etme	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	2	3	-	-	-	1	12
Koridora dönük oturma	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	1	2	5	-	-	3	1	14
Küfür etmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Mastürbasyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Sınıfta top ile oynamak	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2
Tehdit etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Bir şeyle ses çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
TOPLAM	9	11	13	14	15	18	18	24	24	25	26	26	33	41	61	77	18	49	58	92	652

anlaşılmıştır. 6-B sınıfında öğrenim görmekte olan risk altındaki öğrencilerden; Tunay 58 puanla sınıfın en çok problem davranış sergileyen dördüncü, Sude 49 puan ise beşinci ve Çiğdem 18 puanla 11. öğrenci olmuştur. 6-B sınıfındaki özel gereksinimli, risk altındaki ve tipik gelişen öğrencilerin sergilediği toplam problem davranış puanları toplamı 985 olarak bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler 333 puan ile sınıfın toplam problem davranış puanının %33,81'ini, risk altındaki öğrenciler 217 puan ile %22,03'ünü ve tipik gelişen öğrenciler ise 435 puanla %44,16'sını oluşturmaktadırlar.

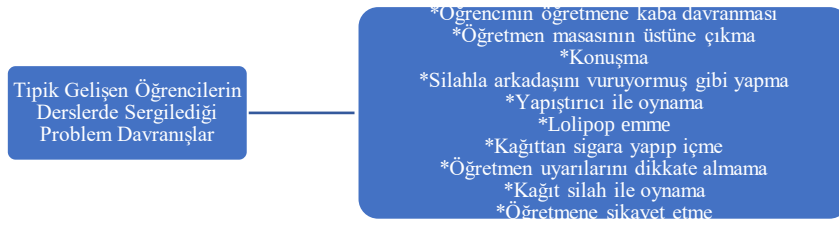
7-B sınıfında gerçekleştirilen ders gözlemleriyle tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin ders içerisinde sergilediği problem davranışlar Tablo 3.22.'de görüldüğü gibidir. Tablo 3.22. incelendiğinde; 01.10.2018-10.12.2018 tarihleri arasında gözlemlenen 22 derse ilişkin, tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin toplam problem davranış sayısının 867 olduğu görülmektedir. Gözlemler sırasında 25 farklı problem davranış belirlenmiştir. Sınıfta en sık gerçekleşen beş problem davranış sırasıyla şöyledir; 272 puanla konuşma, 128 puan ayakta durma, 117 puanla dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama, 44 puanla uyur pozisyonda sıraya yatma ve 33'er puanla alay etme ve tehdit etmedir. Sınıf içerisinde en düşük sıklıkla gerçekleşen beş problem davranış ise sırasıyla şöyledir; bir puanla el kaldırmadan derse katılmak, dörder puanla anırma sesi çıkarmak ve kağıt uçakla oynamak ve beşer puanla öğretmene bağırma ve birine bir şey atmadır.

7-B sınıfına ilişkin gözlem verileri incelendiğinde en yüksek problem davranış sayısına sahip öğrencinin 148 puanla Emin olduğu görülmektedir. En düşük problem davranış sayısına sahip öğrencinin ise üç puanla Nida olduğu anlaşılmıştır. 7-B sınıfında öğrenim görmekte olan risk altındaki öğrencilerden Erkin 141 puanla sınıfın en çok problem davranış sergileyen ikinci öğrencisi olmuştur. 7-B sınıfındaki özel gereksinimli, risk altındaki ve tipik gelişen öğrencilerin sergilediği toplam problem davranış puanları toplamı 985 bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler 128 puanla sınıfın toplam problem davranış puanının %12,86'sını, risk altındaki öğrenciler 141 puanla %14,17'sini ve tipik gelişen öğrencilerse 726 puanla %72,97'sini oluşturmaktadırlar.

İzleyen başlıkta özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin görüşme, saha notları, gözlemler ve araştırmacı günlüklerinden yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda tipik gelişen öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlara ilişkin ulaşılan alt temalara Görsel 3.33.'de yer verilmiştir.

Tablo 3.22. 7-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar

	Nida	Ece	Ömer	Canan	İlhan	Serpil	Özlem	Mine	Rıdvan	Nilgün	Mert	Lale	Bahar	Cemal	Nevra	Serkan	İsmet	Yıldız	Nihat	Turgut	Çağdaş	Veysel	Barış	Emin	Erkin	TOPLAM
Konuşma	1	2	2	5	3	1	3	6	7	9	10	9	13	4	7	10	7	2	8	28	17	22	36	23	37	272
El kaldırmadan derse katılmak	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Bağırma	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	1	1	4	3	10	3	30
Ayakta durma	2	2	3	1	2	1	3	2	3	3	1	2	3	3	3	1	6	4	10	4	11	7	20	16	15	128
Vurma	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	8	4	-	2	-	6	12	2	38
Gülme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	1	6
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	1	-	-	-	-	5	-	10	-	5	-	19	44
Lolipop emme	-	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	5	1	-	5	1	-	1	6	-	-	-	2	25
Sakız çiğneme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	7	-	16
Alay etme	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	2	-	2	1	-	1	22	1	33
Dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	13	8	6	13	34	10	29	117
Camdan dışarı bakmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	10
Anırma sesi çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	4
Osuruk sesi çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	9
Sırasını ileri geri hareket ettirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3	2	-	7
Öğretmene birini şikayet etme	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	2	1	1	2	-	-	-	-	3	8	-	20
Koridora dönük oturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	6	-	-	8
Kağıt uçak ile oynama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	2	4
Küfür etmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	3	-	2	-	7
Islık çalma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2	3	6
Öğretmene bağırma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Tüf tüf ile kağıt atma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	5	-	-	10	19
Birine bir şey atma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	2	-	5
Tehdit etme	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	3	-	5	2	-	5	13	2	33
Bir nesne ile ses çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	4	1	1	-	7	5	20
TOPLAM	3	4	5	6	7	7	11	12	12	14	15	15	16	17	17	17	20	24	42	56	62	63	133	148	141	867



Görsel 3.33. *Tipik gelişen öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar*

Görsel 3.33. incelendiğinde erişilen alt temalar şu şekildedir; “öğrencinin öğretmene kaba davranması”, “öğretmen masasının üstüne çıkma”, “konuşma”, “silahla arkadaşını vuruyormuş gibi yapma”, “yapıştırıcı ile oynama”, “lolipop emme”, “kağıttan sigara yapıp içme”, “öğretmen uyarılarını dikkate almama”, “kağıt silah ile oynama” ve “öğretmene şikayet etme”.

Öğrencinin öğretmene kaba davranması

Buğra Öğretmen öğrencilerin öğretmenlere kaba davranmasına örnek olarak şu olayı anlatmıştır;

“Bugün size yaşadığımı anlatayım sadece çocuklara tabu oyunu çıkardım, 5-6 tane öğrenci vardı sınıfta. Ben arkada oturuyorum. Bir hoca daha geldi sınıfa. Ondan sonra çocuklar hocam oynar mısınız dediler, o da oynarım dedi oturdu. Bir süre sonra baktım, çocuklar birbiriyle tartışmaktan oyun oynayamıyorlar. Benim arkada başka bir işim vardı, oturuyordum ama aynı sınıftayız. Ben dedim Büşra siz oyun mu oynuyorsunuz, yarım saat geçti 25 dakika tartıştınız 5 dakika oyun oynayamadınız dedim. Hoca da yanımda sesini çıkarmadı, sessiz durdu. Hadi dedim hocanız da bende oynayalım, düzgün oynansın. Hocam dedim siz başka takımda olun ben başka takımda olayım. İşte aramızda paylaştık öğrencileri. Ben dedim ki sen hocayla ol Rabia’ya. Haha ya tüh ben o hocayla olmak hiç istemiyorum dedi hocanın suratına bakarak.” (17.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Öğretmen masasının üstüne çıkma

Zerrin Öğretmen bir öğrencinin teneffüste öğretmen masasının üstüne çıktığını şu sözlerle açıklamıştır;

“Hocam bir kere biz sohbet ediyoruz, nöbetçiyiz. Deniz masanın üstüne çıktı. Çocuklar insene falan diyor. Öğretmenler masasına çıktı, iki ayağıyla böyle duruyor. Sallanıyor böyle böyle.” (07.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Konuşma

Özkan’ın derslerdeki konuşma davranışı hakkında araştırmacının günlüğüne not

ettiği görüşleri şöyledir;

“Özkan’ın çok fazla konuşma eğilimini durdurmak çok kolay değil gibi görünüyor. Özkan’ın hala söz alarak konuşma konusunda problem sergilediğini fark ediyorum.” (12.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Sevim Öğretmen de öğrencilerin genel olarak konuşmayı sevdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir; “Hocam sınıfa bakınca genelde çalışkan olsun çalışkan olmasın genelde bütün çocuklar konuşmayı çok seviyor kendi arasındadır.” (05.02 2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

Silahla arkadaşını vuruyormuş gibi yapma

Aydın’ın sergilediği problem davranış, sınıf içerisinde alınan görüntü kaydı dökümünde şu ifadelerle yer almıştır; “Aydın elinde bir silah varmış gibi yapıyor ve arkadaşlarını elindeki hayali silahla vurmakla tehdit ediyor.” (24.12.2018 tarihli 6-A sınıfı 4.ders- Türkçe görüntü kaydı).

Yapıştırıcı ile oynama

Araştırmacının öğrencilerin uygun olmayan derslerde yapıştırıcıyla oynaması hakkındaki görüşü şu şekildedir;

“Öğrencilerin büyük bir kısmında yapıştırıcı var ve bu durum ürünün kullanılmasını gerektirmeyen derslerde problem olarak tanımlanabilecek etkinliklere neden oluyor.” (24.10.2018 tarihli 6-A sınıfı 4. ders- Türkçe gözlem kısa notu).

Lolipop emme

6-B sınıfında yapılan görüntü kaydında lolipop emme davranış problemine ilişkin görüntü kaydı dökümünde şu ifadeler yer almıştır;

“Merve Özge’ye kalem kutusundan çıkardığı lolipopu gösterip bir şeyler söyledi ve sonrasında lololipun jelatinini açıp ağzına götürdü. Kerim Çiğdem ve Doğu da lolipop emiyor” (17.12.2018 tarihli 6-B sınıfı 6. ders-bilişim teknolojileri görüntü kaydı).

Kağıttan sigara yapıp içme

Emin ve Veysel’in derste sigara içme gibi yapmasına ilişkin araştırmacının görüntü kaydı notuna yazdığı ifadeler şöyledir;

“Bu derste Emin ve Veysel’in kağıttan sigara yapıp içer gibi yapmaları dikkat çekiciydi. Sigara içer gibi yaparken de pek çok sigara markasının adını söylediler.” (27.12.2018 tarihli 7-B sınıfı 7. ders- İngilizce görüntü kaydı kısa notu).

Öğretmen uyarılarını dikkate almama

Aykut’un öğretmenin uyarılarını dikkate almadan problem davranışlarını sürdürmeye devam etmesiyle ilgili araştırma günlüğüne araştırmacının not ettiği düşünceleri şöyledir;

6-A da gözlem yaparken özellikle Aykut’un çok yoğun bir şekilde problem davranış sergilediğini gözlemledim. Fakat Aykut’un durumunda bana daha ilginç gelen şey; öğretmenin uyarılarına ve ikazlarına rağmen problem davranışları sergilemeye hiç ara vermeden hatta gülümseyerek devam etmesi oldu (03.12.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Kağıt silah ile oynama

7-B sınıfında, ders içerisinde kağıttan yapılmış bir silahla oynama davranışı hakkında araştırma günlüğünde şu ifadeler yer almıştır;

“Bir de bu sınıfta Veysel’in elinde kağıttan yapılmış bir silah vardı. O kağıt silahı birkaç kez de havaya kaldırıp ateş ediyormuş gibi yaptı.” (24.12.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Öğretmene şikayet etme

Sevim Öğretmen öğrencilerde şikayet etme davranışının yaygın olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmiştir;

“Bir de şikayet de var mesela birini uyardığımda onlar da konuşuyor, birine sakızını çıkar dediğimde onlar da çiğniyor falan filan diyorlar. Şikayet konuşma hepsinde var genel olarak sınıfta yani.” (05.02 2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

3.1.2.5.2. Tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin görüşler

Yapılan tümevarım analizi sonucunda tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin ulaşılan alt temalar Görsel 3.34.’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.34. Tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin yaşantılar

Görsel 3.34. incelendiğinde ulaşılan alt temaları şu şekilde olduğu görülmektedir; lakap takma, tehditle bir şeyler aldırma, küfür etme, fiziksel şiddet, ara bozmaya çalışma, alay etme, dışlama ve tehdit etmedir. İzleyen bölümde her bir alt temaya ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Lakap takma

Zerrin Öğretmen lakap takma sonucu gelişen bir fiziksel şiddet olayını şu sözlerle açıklamıştır;

“Hocam, şimdi orda gündem de bunlar birbirlerine lakap takıyorlar, bu lakaplar devam ediyor. Şakalar devam ediyor felan sonra arkasından Bedirhan yeni ayakkabı alıyor. Yeni ayakkabıya sen mi bastın, ben mi bastım felan olaylar derken bir anda birbirleriyle yumruk yumruğa kavgaya giriyorlar, baya sert.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Berrin Öğretmen sınıfında yaşanan bir lakap takma durumunu şu şekilde açıklıyor; “Hocam gidiyor mesela Özkan, Damla’ya lamba lamba diye dalga geçiyor.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Tehditle bir şeyler aldırma

6-B sınıfında Nuran’ın Çiğdem’e tehditle kantinden bir şeyler aldırması durumu hakkında ODD ekip toplantısında Berrin ve Zerrin Öğretmen arasındaki konuşma şu şekildedir;

Berrin: Çiğdem olayında şöyle oldu, ben derse girdiğimde Çiğdem ağlıyordu dışarıdan getirdiler. Ne oldu dedim, kızlar Çiğdem’in çevresine toplanmışlar. İşte artık kendini kimseye kullandırtma, Nuran buna sürekli diyormuş ki bana gidip kantinden şunu almazsan seninle gezmem.

Zerrin: Adam olmuş da cin çarpıyor.

Berrin: Sude, Nuran’a öyle davranıyormuş. Damla diyormuş işte bana git şunu al diyormuş, para veriyormuş. Yeliz Yaren bende yaptırdım dedi. Damla bende yaptırdım dedi. Bunlar işte Çiğdem’i ayak işlerinde kullanıyorlarmış (07.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Küfür etme

Doğu’nun derste küfür etmesi ile ilgili araştırmacının gözlem formunun notlar kısmına yazdığı görüşleri şu şekildedir;

“Ayrıca bu derste Doğu’nun küfür ettiğini duydum. Çok sık denk geldiğim bir şey değil öğrencilerin küfür etmesi ama arada bir duyuyorum. Doğu da küfür kullanan öğrencilerden biri gibi görünüyor.” (30.10.2018 tarihli 6-B sınıfı 2. ders-Türkçe gözlem kısa notu).

Sınıf içerisinde öğrencilerin küfür etmesi ile ilgili araştırmacı günlüğünde yer alan bir ifade ise şöyledir; “7-B sınıfında Bugün ki gözlemimde ‘pu.t’ kelimesinin bir öğrenci tarafından birkaç kez kullanıldığını gözlemledim” (10.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Fiziksel şiddet

6-A sınıfında yaşanan fiziksel şiddet olaylarından biriyle ilgili ODD ekip toplantısında İpek Öğretmen şu açıklamayı yapmıştır;

“Aydın montunu asmaya giderken Yiğit’e demiş ki Demet’e vur demiş. O da Demet’e vurmuş. Ben dedim yaptığın doğru bir şey mi falan. Demet de ağlamaya başladı. İşte Aydın da biraz düşündü falan ama sonra normale döndü. Ama sonradan da Demet, bütün erkekleri dövmüş bugün.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Öğrenciler arasında yaşanan fiziksel şiddete ilişkin ders gözleminde kaydedilen olaylardan biri şu şekildedir; “Onun dışında mesela yine Mehmet’ten şöyle bir şey çıktı. Mehmet, hocam Can Ezgi’ye beden dersinde teklif etti ama Ezgi, Can’ı tokatladı dedi.” (06.11.2018 tarihli 6-A sınıfı 5. ders- Fen Bilgisi gözlem).

Ara bozmaya çalışma

ODD ekip toplantısında öğrencilerin birbirlerinin aralarını bozmaya çalışmalarına ilişkin Berrin Öğretmen şu açıklamayı yapmıştır;

“Suat bir şeyler yapıyor. Kızlara gidiyor, erkekler sizin için böyle böyle dedi diyor. Erkeklerle gidiyor kızlar sizin için böyle böyle dedi diyor. Ortallığı karıştırıyor. Erkekler de kızlarda bu durum anlaşıldıktan sonra onunla konuşmak istemiyor. Suat sevilmeyen bir öğrenci. Suat’ın kızlarla erkeklerin arasını bozmaya çalıştığı anlaşılnca bile kızlar ve erkekler barışmadı.”

Alay etme

6-A sınıfında gerçekleştirilen bir derste yaşanan alay etme davranışı hakkında araştırmacının gözlem formuna yazdığı görüşleri şu şekildedir;

Bu derste de Can’ın problem davranışları Aydın ile etkileşimi sırasında ortaya çıktı. Aydın neredeyse tüm derslerde sergilediği problem davranışları bu derste de sergiledi. Bu derste Aydın’ın Berkay’la alay etme biçimi dikkatimi çekti. Berkay söz alıp konuştu ve sonrasında Aydın herkesin duyabileceği bir ses tonu ile öğretmene hitap ederek Berkay’ın sözleri ile alay etti (06.12.2018 tarihli 6-A sınıfı 7. ders-fen bilgisi gözlem kısa notu).

Görüntü kaydı dökümünde yer alan bir alay etme davranış örneği forma şu şekilde not edilmiştir; “Fatih Asuman kokuyor diye bağırды” (10.12.2018 tarihli 6-A sınıfı 3. ders-
din kültürü ve ahlak bilgisi görüntü kaydı). İpek Öğretmen sınıfında Aykut’un soyadıyla alay edilmesiyle ilgili yaşanan olayları şu cümlelerle açıklamıştır;

“Aykut’a göre diğer üçü Aykut’un soy ismiyle dalga geçiyor. Diğerlerine göre de Aykut’dan gidip geldi ya onların tabiriyle bir tarafı kalkmış. Kavgaya çağırıyorlar, Aykut sınırlarına hakim olamıyor. Sınıftaki elektrik panosuna yumruk atıyor. Diğerleri kimdi Aydın mıydı Mustafa mıydı ya? İşte o üçünden birisi de o kitaplık var ya arkada. Oraya yumruk atıyor. Aykut hüngür hüngür ağlıyor. Gittim, bana anlattı. Sonra diğerlerini çağırdım, onlarla da konuştum. Bir taraf bir tarafı suçluyor ama iki tarafta birbirinden beter.” (11.02. 2019 saha notu; İpek Öğretmen ile görüşme).

Dışlama

Kaan Öğretmen sınıfında Lale’nin dışlandığı hakkındaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır;

“Mesela Lale’ye karşı yapılıyor sonradan geldiği için bazı tavırlarından hareketlerinden dolayı dışlanabiliyor. Lale de birçok kez cevap veriyor ama hep gelip şikayet ediyor, ağlıyor.” (18.02.2019 tarihli uygulama öncesi Kaan Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen 6-A sınıfında Demet’in arkadaşları tarafından dışlandığına ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır;

“6-A’ dan düşünüyorum. 6-A’da da Demet mesela, en ufak bir şey söylese “üf, sen sus.” yapıyorlar böyle. “Sen nereden bileceksin?” gibi. Başka 7-B sınıfından Damla Su mesela onu da her oyuna dahil etmiyorlar. O da fazla mesela bir yalan oluyor, bir şey oluyor bir ara her şeyin altından Damla Su çıkıyordu.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen özellikle 6-B’de kızlar ve erkekler arasında bir gruplaşma olduğunu ve iki grubun da karşı tarafı dışladığını açıklamıştır;

“6-B’de kızlar, erkekler kavgası var. Suat kızlarla erkeklerin arasını bozmaya çalışmış. Bu anlaşılıyor. Suat’ın yalan söylediği ortaya çıkıyor. Sonra Suat’ı dışlıyorlar. Suat’a karşı hem kızlar hem erkekler tepkili aramızı bozuyo diye İki taraf da barışmaya yanaşmıyor. Suat da sınıf değiştirmek istiyor.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

3.1.2.5.3. Akranların zorbalığa tepkileri

Akranlar arasında yaşanan zorbalık davranışlarına zorbalık döngüsünde kurban zorba ya da zorba/kurban olarak yer almayan akranların verdiği tepkilere ilişkin elde

edilen bulgular izleyen bölümde doğrudan alıntılarla açıklanmıştır. Sevim Öğretmen öğrencilerin zorbalıkla ilgili durumlarda izleyici olarak kaldıklarını dile getirmiştir;

“Hocam şu var mesela birileri kavga ediyor, onları ayırmak yerine oraya toplanıp, onları izleyebiliyorlar ya da işte destekleyebiliyorlar. Bu var çocuklarda genelde.” (05.02 2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

Araştırmacı 7-B sınıfında yaşanan bir zorbalık olayı hakkında gözlem formuna öğrencilerin zorbalıkla ilgili durumlara verdiği tepki hakkındaki görüşlerini yazmıştır; “Zorbalık bu derste de yaşandı. Ciddi boyutta bir zorbalık olgusu olduğunu ve sınıfın bu duruma aşırı duyarsızlaştığını gözlemliyorum” (12.10.2018 tarihli 7-B sınıfı 5. ders-İngilizce gözlem kısa notu). Araştırmacının karşılaştığı bir zorbalık durumu ardından araştırmacı günlüğünde yer verdiği düşünceleri şöyledir;

Kapının dışına geldiğimde içeriden bir bağırış çığırış ses geliyordu. İçeriye girdiğimde Derya yerdeydi. Saçları iki yana sarkmış, ayaklarını iki yana açmış kapının hemen ağzında oturuyordu. Etrafında gülen bağırın, 6-7 öğrenci vardı. Yanıma bir kız öğrenci gelip şu sözleri kullandı; “ay hocam yine depresyon geçiriyor, siz hiç ellemeyin, o bunu hep yapıyor biz alıştık artık. Birazdan da etrafa saldırmaya başlar bu”. Bende siz yerlerinize geçin hemen arkadaşınızın etrafını açın bir hava alsın dedim. Bir kıza canım arkadaşının lavaboya gitmesine yardımcı olur musun dedim. Ben onunla konuşmuyorum, götüremem dedi. Bunun üzerine Derya yerden kalktı ve sırasında gitti. Bende yanına gidip iyi misin Derya diye sordum. Derya bana cevap vermeyince siz arkadaşınızı biraz rahat bırakın, dinlensin dedim ve öğretmenler odasına indim. Odada Zerrin Hocayı bulamayınca Nevra Hoca’yı ve Buğra Hoca’yı gördüm. Gördüklerimi anlattım. Nevra Hoca beni bekliyor zaten ayılıp bayılmak için dedi. Buğra Hoca da o zaman bu ders kopar, etrafına saldırmaya başlar hocam dedi. Din kültürü öğretmeni kendi dersinde sık sık Derya’nın etrafa zarar verecek davranışlar sergilediğini söylüyor. Neredeyse her hafta Din dersinde olay çıkıyormuş dedi. Öğretmenler odasından 7-B sınıfına geçtiğimde bir öğrenci “Kaan Hoca onu aldı” dedi (12.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Durum saptama sürecinde ön test olarak uygulanan AZBÖ-Ergen Formunun analizi sonucunda elde edilen bulgular izleyen bölümde açıklanmıştır. SPSS paket programıyla gerçekleştirilen analizlerde odak sınıflardaki öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre AZBÖ ölçeğinin zorba ve kurban alt boyutlarına ilişkin farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular uygulama sürecinde gerçekleştirilebilecek müdahalelerin planlanmasında öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre müdahalelerin uyarlanması gerek olup olmadığına karar verme sürecinde kullanılmıştır. Tablo 3.23.’de AZBÖ Ölçeğine katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3.23. Akran zorbalığı belirleme ölçeğine katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	35	52.2
	Erkek	32	48.8
Sınıf	6. sınıf	42	62.7
	7. sınıf	25	37.3
Özel öğrenim gereksinim durumu	Tipik	55	82.1
	Özel gereksinimli	6	9.0
	Risk altında	6	9.0

Tablo 3.23. incelendiğinde katılımcıların yaş ortalaması ve standart sapmasının 11.82 ± 1.15 şeklinde olduğu bulunmuştur. Katılımcıların %52.2'si kız, %48.8'i erkektir. Katılımcıların %62.7'si 6. sınıf, %37.3'ü 7. Sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin gelişimsel durumlarına göre katılımcıların %82.1'i tipik gelişen, %9'u özel gereksinimli ve kalan %9'u da risk altındaki öğrencilerdir. Tablo 3.24.'de cinsiyet gruplarına göre kurban ve zorba ölçeklerinin ön test puanları için karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.24.'de yer verilen Mann-Whitney U test sonuçları incelendiğinde, cinsiyet grupları arasında akran ve zorba ölçeklerinin ön test puanlarına yönelik hem alt ölçek hem de toplam ölçek puanlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($U=555.500, p>0.05$; $U=525.500, p>0.05$).

Tablo 3.25.'de sınıf gruplarına göre kurban ve zorba ölçeklerinin ön test puanları için karşılaştırma sonuçları gösterilmektedir. Tablo 3.25.'de yer alan Mann-Whitney U test sonuçları incelendiğinde, sınıf grupları arasında ön test kurban ve zorba ölçeklerinin hem alt ölçek hem de toplam ölçek puanlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($U=435.500, p>0.05$; $U=447.00, p>0.05$).

Tablo 3.24. Cinsiyet gruplarına göre zorba ve kurban ölçeklerinin ön test puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları

Ölçek	Alt ölçek	Erkek						Kız						U	p
		n	Ort.	Sıra Ort.	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort.	Med.	Min.	Maks.		
Kurban	Fiziksel	35	70.43	34.94	72.00	40.00	75.00	32	71.03	32.97	72.00	58.00	75.00	527.000	0.674
	Sözel	35	32.31	33.36	34.00	19.00	35.00	32	32.56	34.70	34.00	21.00	35.00	537.500	0.767
	İzolasyon	35	28.20	31.27	30.00	17.00	30.00	32	27.47	32.80	30.00	14.00	30.00	521.500	0.589
	Söylenti	35	23.06	31.99	25.00	8.00	25.00	32	23.78	36.98	25.00	9.00	25.00	489.500	0.281
	Eşya	35	47.14	34.06	50.00	15.00	50.00	32	48.56	33.94	50.00	41.00	50.00	558.000	0.977
	Cinsel	35	47.80	33.06	50.00	26.00	50.00	32	49.03	35.03	50.00	34.00	50.00	527.000	0.579
	Genel	35	248.94	34.13	259.00	134.00	265.00	32	252.44	33.86	259.00	177.00	265.00	555.500	0.955
Zorba	Fiziksel	35	72.23	31.27	74.00	58.00	75.00	32	73.81	36.98	75.00	69.00	75.00	464.500	0.191
	Sözel	35	33.83	34.16	35.00	24.00	35.00	32	34.16	33.83	35.00	28.00	35.00	554.500	0.935
	İzolasyon	35	29.29	35.07	30.00	24.00	30.00	32	29.16	32.83	30.00	21.00	30.00	522.500	0.546
	Söylenti	35	24.63	35.23	25.00	19.00	25.00	32	24.34	32.66	25.00	18.00	25.00	517.000	0.419
	Eşya	35	49.66	35.09	50.00	43.00	50.00	32	49.25	32.81	50.00	31.00	50.00	522.000	0.441
	Cinsel	35	49.69	32.74	50.00	47.00	50.00	32	49.72	35.38	50.00	42.00	50.00	516.000	0.298
	Genel	35	259.31	33.01	263.00	229.00	265.00	32	260.44	35.08	263.50	226.00	265.00	525.500	0.655

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan Min.: Minimum, Maks.: Maksimum

Tablo 3.25. Sınıf gruplarına göre zorba ve kurban ölçeklerinin ön test puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları

Ölçek	Alt ölçek	6. sınıf						7. sınıf						U	p
		n	Ort.	Sıra Ort.	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort.	Med.	Min.	Maks.		
Kurban	Fiziksel	42	70.95	33.23	72.00	47.00	75.00	25	70.32	35.30	73.00	40.00	75.00	492.500	0.668
	Sözel	42	32.19	31.58	33.50	19.00	35.00	25	32.84	38.06	34.00	19.00	35.00	423.500	0.168
	İzolasyon	42	27.71	31.37	29.50	17.00	30.00	25	28.08	38.42	30.00	14.00	30.00	414.500	0.110
	Söylenti	42	23.71	31.35	25.00	16.00	25.00	25	22.88	38.46	25.00	8.00	25.00	508.000	0.788
	Eşya	42	47.76	31.50	50.00	27.00	50.00	25	47.92	38.20	50.00	15.00	50.00	420.000	0.116
	Cinsel	42	48.52	34.18	50.00	26.00	50.00	25	48.16	33.70	50.00	34.00	50.00	517.500	0.896
	Genel	42	250.86	31.87	257.50	163.00	265.00	25	250.20	37.58	260.00	134.00	265.00	435.500	0.244
Zorba	Fiziksel	42	72.74	31.35	74.00	58.00	75.00	25	73.40	38.46	75.00	59.00	75.00	413.500	0.115
	Sözel	42	33.86	32.83	35.00	24.00	35.00	25	34.20	35.96	35.00	28.00	35.00	476.000	0.452
	İzolasyon	42	29.10	32.73	30.00	21.00	30.00	25	29.44	36.14	30.00	26.00	30.00	471.500	0.373
	Söylenti	42	24.60	33.85	25.00	19.00	25.00	25	24.32	34.26	25.00	18.00	25.00	518.500	0.900
	Eşya	42	49.67	34.21	50.00	43.00	50.00	25	49.12	33.64	50.00	31.00	50.00	516.000	0.850
	Cinsel	42	49.74	33.54	50.00	47.00	50.00	25	49.64	34.78	50.00	42.00	50.00	505.500	0.634
	Genel	42	259.69	32.14	262.50	229.00	265.00	25	260.12	37.12	264.00	226.00	265.00	447.000	0.297

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, H: Kruskal-Wallis testi H istatistiği

3.1.3. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri

Sosyal beceri değerlendirme ölçeği (7-12 yaş) aracılığı ile elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere uygulanan ölçeklerin sonuçları Tablo 3.26.'da, risk altındaki öğrencilere uygulanan ölçeklerin sonuçları ise Tablo 3.27.'de yer almaktadır.

Tablo 3.26. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar

		Öğrencilerin Aldığı Puanlar						ORTALAMA
Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçekler	Alınabilecek Maksimum Puan	6-A Sınıfı		6-B Sınıfı		7-B Sınıfı		
		Serhat	Kadir	Mustafa	Sinan	Derya	Yaşar	
Temel Sosyal Beceriler	65	34 %52	42 %65	33 %51	38 %58	25 %38	45 %69	36 %55
Temel Konuşma Becerileri	20	12 %60	12 %60	12 %60	12 %60	8 %40	16 %80	12 %60
İleri Konuşma Becerileri	25	13 %42	11 %44	10 %40	13 %52	10 %40	14 %56	12 %48
İlişkiyi Başlatma Becerileri	25	17 %68	10 %40	13 %52	15 %60	10 %40	12 %48	13 %52
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	30	17 %57	22 %73	15 %50	18 %60	11 %37	15 %50	16 %33
Grupla İş Yapma Becerileri	35	14 %40	27 %77	20 %57	21 %60	14 %40	18 %51	19 %54
Duygusal Beceriler	30	20 %67	19 %63	24 %80	21 %70	10 %33	15 %50	18 %60
Kendini Kontrol Etme Becerileri	30	13 %43	17 %57	14 %47	16 %53	11 %37	10 %33	13 %43
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	20	12 %60	10 %50	15 %75	12 %60	8 %40	11 %55	11 %55
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	15	7 %47	12 %80	12 %80	12 %80	6 %40	8 %53	9 %60
Yönerge Verme Becerileri	20	10 %50	17 %85	11 %55	10 %50	8 %40	12 %60	11 %55
Bilişsel Beceriler	30	13 %43	17 %57	12 %40	12 %40	9 %30	13 %43	13 %43
TOPLAM	345	168 %49	216 %63	193 %56	200 %58	130 %38	189 %55	183 %53

Tablo 3.26. incelendiğinde; en düşük toplam puana sahip öğrencinin 130 puanla ölçekten alabileceği en yüksek puanın %38'ini alan 7-B sınıfı öğrencisi Derya olmuştur. En yüksek toplam puana sahip öğrenci ise 6-A sınıfından 216 puanla ölçekten alabileceği en yüksek puanın %63'ünü alan Kadir olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin en düşük ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek sırasıyla şöyledir; 16 puanla (en yüksek

puanın %33'ü) "ilişkiyi sürdürme becerileri" alt ölçeği, 13'er puanla (en yüksek puanın %43'ü) "kendini kontrol etme becerileri" alt ölçeği ve "bilişsel beceriler" alt ölçeği. Özel gereksinimli öğrencilerin en yüksek ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek şöyledir; dokuz puanla (en yüksek puanın %60'ı) "sonuçları kabul etme becerileri" alt ölçeği, 12 puanla (en yüksek puanın %60'ı) "temel konuşma becerileri" alt ölçeği ve 18 puanla (en yüksek puanın %60'ı) duygusal beceriler alt ölçeği.

Tablo 3.27. Risk altındaki öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçekler	Alınabilecek Maksimum Puan	Öğrencilerin Aldığı Puanlar ve Yüzdelikleri						ORTALAMA
		6-A Sınıfı	6-B Sınıfı				7-B Sınıfı	
		Aykut	Çiğdem	Sude	Tunay	Nuran	Erkin	
Temel Sosyal Beceriler	65	35 %54	35 %54	52 %80	42 %65	51 %78	45 %69	43 %66
Temel Konuşma Becerileri	20	12 %60	11 %55	11 %55	16 %80	20 %100	16 %80	14 %70
İleri Konuşma Becerileri	25	13 %52	16 %64	12 %48	16 %64	22 %88	14 %56	15 %60
İlişkiyi Başlatma Becerileri	25	23 %92	12 %48	15 %60	17 %68	23 %92	12 %48	17 %68
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	30	15 %50	15 %50	18 %60	25 %83	26 %87	15 %50	19 %63
Grupla İş Yapma Becerileri	35	20 %57	20 %57	34 %97	26 %74	33 %94	18 %51	25 %71
Duygusal Beceriler	30	15 %50	20 %67	21 %70	20 %67	30 %100	15 %50	20 %67
Kendini Kontrol Etme Becerileri	30	8 %27	21 %70	19 %63	21 %70	21 %70	10 %33	17 %57
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	20	11 %55	5 %25	12 %60	14 %70	16 %80	11 %55	11 %55
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	15	12 %80	15 %100	11 %73	12 %80	15 %100	8 %53	12 %80
Yönerge Verme Becerileri	20	11 %55	14 %70	10 %50	16 %80	16 %80	12 %60	13 %65
Bilişsel Beceriler	30	9 %30	16 %53	13 %43	16 %53	17 %57	13 %43	16 %53
TOPLAM	345	184 %53	200 %58	228 %66	248 %72	289 %84	189 %55	223 %65

Tablo 3.27. incelendiğinde; en düşük toplam puana sahip öğrencinin 184 puanla ölçekten alabileceği en yüksek puanın %53'ünü alan 6-A sınıfı öğrencisi Aykut olmuştur. En yüksek toplam puana sahip öğrenci ise 6-B sınıfından 289 puanla ölçekten alabileceği en yüksek puanın %84'ünü alan Nuran olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin en düşük

ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek sırasıyla şöyledir; 16 puanla (en yüksek puanın %53'ü) “bilişsel beceriler” alt ölçeği, 11 puanla (en yüksek puanın %55'i) “saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri” alt ölçeği ve 17 puanla (en yüksek puanın %57'si) “kendini kontrol etme becerileri” alt ölçeği. Risk altındaki öğrencilerin en yüksek ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek şöyledir; 12 puanla (en yüksek puanın %80'i) “sonuçları kabul etme becerileri” alt ölçeği, 25 puanla (en yüksek puanın %71'i) “grupla iş yapma becerileri” alt ölçeği ve 14 puanla (en yüksek puanın %70'i) “temel konuşma becerileri” alt ölçeği.

3.1.4. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumu

Durum saptama sürecine ilişkin dördüncü araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla, “Sosyometri” ve “Kimdir Bu?” formlarıyla toplanan veriler analiz edilmiştir. İzleyen bölümlerde tüm odak sınıflardan sosyometri ve kimdir bu? uygulamasıyla toplanan verilerin analizlerine yer verilmiştir. 6-A sınıfının sosyometri uygulaması sonucunda elde edilen en çok zaman ve en az zaman geçirilmek istenen beş öğrenci ve sosyometri puanları Tablo 3.28.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.28. 6-A sınıfı sosyometri sonuçları

6-A SINIFI					
Sınıf Sıralaması	En çok zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan	Sınıf Sıralaması	En az zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan
1.	Ezgi	22p	1.	Cansu	20p
2.	Tarık Sunay	14p	2.	Kadir	14p
3.	Aydın	10p	3.	Demet	10p
4.	Hasan Mehmet	8p	4.	Aykut Yaprak	9p
5.	Berrin	6p	5.	Aydın Asuman	8p

Not: *Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir*

Tablo 3.28. incelendiğinde 6-A sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında özel gereksinimli ve risk altında olarak tanımlanan öğrenci bulunmadığı ve 6-A sınıfının en popüler öğrencisinin 22 puanla Ezgi olduğu görülmektedir. En az zaman geçirilmek istenen beş öğrenciyle ilgili kısım incelendiğinde ise ilk sırada 20 puanla Cansu'nun yer aldığı görülmektedir. Ayrıca en az zaman

geçirilmek istenen öğrenciler arasında ikinci sırada 14 puanla özel gereksinimli öğrencilerden Kadir yer almaktadır. En az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında risk altındaki öğrencilerden Aykut ise dokuz puanla üçüncü sırada yer almıştır. 6-A sınıfında öğrenim gören bir diğer özel gereksinimli öğrenci olan Serhat sosyometri uygulamasında sınıf arkadaşları tarafından iki soruya da yanıt olarak yazılmamıştır. Sosyometri değerlendirme sonuçlarında en çok zaman geçirilmek istenenler ve en az zaman geçirilmek istenenler arasında ilk beşe girmedikleri için tabloda yer alamayan özel gereksinimli öğrencilerden Kemal dört puanla en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında 7. sırada yer almıştır. Durum saptama sürecinde 6-A sınıfında uygulanan Kimdir bu? uygulamasının sonuçları Tablo 3.29’da gösterildiği gibidir.

Tablo 3.29. 6-A sınıfı kimdir bu? sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Sevilen	Ezgi (8p)	Berrin (5p)	Sunay (4p) Tarık (4p)
Sevilmeyen	Demet (4p)	Aykut (3p)	Berkay (2p) Aydın (2p) Serhat (2p)
Yardımsever	Yaprak (5p)	Berkay (3p)	Berrin (2p) Aydın (2p)
İçe dönük	Ahmet (6p)	Yaprak (2p)	
Kibar	Ezgi (7p)	Sunay (6p)	Yaprak (4p)
Kaba	Aydın (5p)	Berrin (4p)	Mehmet (3p) Can (3p)
Temiz ve düzenli	Berkay (11p)	Ezgi (6p)	Sunay (5p)
Dağınık	Aydın (6p)	Ahmet (4p)	Kemal (3p)
Uyumlu	Ezgi (6p)	Yaprak (4p)	Berkay (3p) Sunay (3p)
Uyumsuz	Aydın (11p)	Serhat (3p) Aykut (3p)	Can (2p)
Şakacı	Hasan (6p)	Berrin (4p)	Ezgi (3p)
Hoşgörülü	Yaprak (4p)	Ezgi (3p) Berkay (3p)	
Alaycı	Mehmet (10p)	Aydın (9p)	Can (4p) Serhat (4p)
Geveze	Aydın (5p)	Cansu (2p) Serhat (2p)	
Engelli arkadaşına karşı anlayışlı	Ezgi (5p)	Berrin (4p) Yaprak (4p)	Berkay (3p) Sunay (3p) Tarık (3p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışsız	Mehmet (3p)	Can (2p)	Aydın (1p) Mustafa (1p) Kadir (1p)
Zor anlayan	Kadir (5p)	Cansu (4p)	Ezgi (2p) Demet (2p) Aydın (2p) Serhat (2p)

Tablo 3.29. (Devam) 6-A sınıfı kimdir bu? sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Sorumlu	Ezgi (6p)	Sunay (5p)	Berrin (4p)
Sorumsuz	Aydın (5p)	Tarkan (3p)	Berkay (2p)
			Demet (2p)
			Kemal (2p)
			Mehmet (2p)

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.29. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerden Serhat'ın uygulamada arkadaşlarının aday göstermesi sonucu ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (iki puanla 3. sırada), uyumsuz (üç puanla 2. sırada), alaycı (dört puanla 3. sırada), geveze (iki puanla 2. sırada) ve zor anlayan (iki puanla 3. sırada). Özel gereksinimli öğrencilerden olan Kemal'in uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; dağınık (iki puanla 3. sırada), sorumsuz (iki puanla 3. sırada). Sınıfta öğrenim gören bir diğer özel gereksinimli öğrenci olan Kadir'in ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması ise şu şekildedir; zor anlayan (beş puanla 1. sırada) ve engelli arkadaşlarına karşı anlayışsız (bir puanla 3. sırada). 6-A sınıfında risk altında öğrenci olarak takip edilen Aykut'un uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması ise şöyledir; sevilmeyen (üç puanla 2. sırada) ve uyumsuz (üç puanla 2. sırada). 6-B sınıfında, durum saptama sürecinde gerçekleştirilen sosyometri uygulamasının sonuçları Tablo 3.30.'da yer almaktadır.

Tablo 3.30. 6-B sınıfı sosyometri sonuçları

6-B SINIFI					
Sınıf Sıralaması	En çok zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan	Sınıf Sıralaması	En az zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan
1.	Su	22p	1.	Nuran	19p
2.	Toprak	21p	2.	Kerim	15p
3.	Özge Fatih	12p	3.	Sinan	14p
4.	Candan	7p	4.	Mustafa	12p
5.	Gizem	6p	5.	Gizem	9p

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.30. İncelendiğinde 6-B sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında özel gereksinimli ve risk altında olarak tanımlanan öğrenci bulunmadığı ve 6-B sınıfının en popüler öğrencisinin 22 puan ile Su olduğu

görülmektedir. En az zaman geçirilmek istenen beş öğrenci ile ilgili kısım incelendiğinde ise ilk sırada 19 puanla risk altındaki öğrencilerden Nuran yer almaktadır. Ayrıca en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında özel gereksinimli öğrencilerden Sinan 14 puanla 3. sırada, Mustafa ise 12 puanla 4. sırada yer almıştır. Sosyometri değerlendirme sonuçlarında en çok zaman geçirilmek istenenler ve en az zaman geçirilmek istenenler arasında ilk beşe girmedikleri için tabloda yer almayan risk altındaki öğrencilerin tamamı sevilmeyenler arasında yer almıştır. Aldıkları puanlar ve en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasındaki sıralamaları şöyledir; Tunay altı puan ile 7. sırada, Çiğdem beş puanla 8. sırada ve Sude ise iki puanla 10. sırada yer almıştır.

Durum saptama sürecinde 6-B sınıfında uygulanan Kimdir bu? uygulamasının sonuçları Tablo 3.31.'de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.31. 6-B sınıfı kimdir bu sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Sevilen	Toprak (13p) Su (13p)	Yeliz (3p) Özkan (3p) Sude (3p)	
Sevilmeyen	Sinan (4p) Nuran (4p) Kerim (4p) Mustafa (4p)	Serap (3p)	
Yardımsaver	Su (9p)	Toprak (7p)	Yeliz (6p)
İçe dönük	Çiğdem (5p)	Sinan (3p) Serap (3p) Özge (3p)	Sude (2p) Merve (2p)
Kıbar	Su (10p)	Toprak (7p)	Çiğdem (5p)
Kaba	Kerim (3p)	Nuran (1p) Gizem (1p) Serap (1p)	
Temiz ve düzenli	Su (13p)	Toprak (7p)	Yeliz (6p) Candan (6p)
Dağınık	Mustafa (9p)	Kerim (6p) Sinan (6p)	Nuran (4p)
Uyumlu	Su (10p)	Fatih(5p) Toprak (5p)	
Uyumsuz	Gizem (4p)	Damla (3p)	Candan (2p) Nuran (2p)
Şakacı	Özkan 9p)	Efe (6p)	Su (4p) Toprak (4p)
Hoşgörülü	Su (13p)	Toprak (8p)	Özge (5p) Bahar (5p)
Alaycı	Kerim (4p)	Suat (3p) Mustafa (3p)	Nuran (2p) Doğu (2p) Tunay (2p)

Not: *Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir*

Tablo 3.31. (Devam) 6-B sınıfı kimdir bu sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Geveze	Mustafa (5p) Özkan (5p)	Efe (3p) Kerim (3p) Nuran (3p)	Serap (2p) Sinan (2p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışlı	Doğu (5p) Su (5p) Toprak (5p)	Fatih(4p)	Özkan (3p) Nuran (3p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışsız	Merve (2p) Mustafa (2p)		
Zor anlayan	Sude (9p)	Mustafa (7p)	Sinan (6p) Çiğdem (6p)
Sorumlu	Su (6p) Toprak (6p)	Bahar (4p)	
Sorumsuz	Mustafa (5p)	Nuran (4p)	Kerim (3p) Serap (3p) Sude (3p)

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.31. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerden Sinan'ın uygulamada arkadaşlarının aday göstermesi sonucu ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (dört puanla 1. sırada), içe dönük (üç puanla 2. sırada), dağınık (altı puanla 2. sırada), geveze (iki puanla 3. sırada) ve zor anlayan (altı puanla 3. sırada). Özel gereksinimli öğrencilerden olan Mustafa'nın uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (dört puanla 1. sırada), dağınık (dokuz puanla 1. sırada), alaycı (üç puanla 2. sırada), geveze (beş puanla 1. sırada), engelli arkadaşına karşı anlayışsız (iki puanla 1. sırada), zor anlayan (yedi puanla 2. sırada) ve sorumsuz (beş puanla 1. sırada). 6-B sınıfında risk altındaki öğrencilerin ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralamaları ise şöyledir; Sude; sevilen (üç puanla 2. sırada), içe dönük (iki puanla 3. sırada), zor anlayan (dokuz puanla 1. sırada) ve sorumsuz (üç puanla 3. sırada). Risk altındaki öğrencilerden olan Nuran'ın uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (dört puanla 1. sırada), kaba (bir puanla 3. sırada), dağınık (dört puanla 3. sırada), uyumsuz (iki puanla 3. sırada), alaycı (iki puanla 3. sırada), geveze (üç puanla 2. sırada) ve sorumsuz (dört puanla 2. sırada).

7-B sınıfında sosyometri uygulaması sonucunda en çok ve en az zaman geçirilmek istenen beş öğrenci Tablo 3.32'de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.32. 7-B sınıfı sosyometri sonuçları

7-B SINIFI					
Sınıf Sıralaması	En çok zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan	Sınıf Sıralaması	En az zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan
1.	Ömer	20p	1.	Derya	21p
2.	Canan	16p	2.	Yaşar	18p
3.	Özlem	11p	3.	Nihat	11p
4.	Serpil	10p	4.	Nevra Mine	10p
5.	Bahar	9p	5.	Barış Lale	9p

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.32 incelendiğinde 7-B sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında özel gereksinimli ve risk altında olarak tanımlanan öğrenci bulunmadığı ve 7-B sınıfının en popüler öğrencisinin 20 puanla Ömer olduğu görülmektedir. En az zaman geçirilmek istenen beş öğrenciyle ilgili kısım incelendiğindeyse ilk sırada özel gereksinimli öğrencilerden Derya'nın 21 puanla yer aldığı görülmektedir. Ayrıca en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında ikinci sırada da 18 puanla özel gereksinimli öğrencilerden Yaşar yer almaktadır. Sosyometri değerlendirme sonuçlarında ilk beşe giremediği için tabloda yer alamayan risk altındaki öğrencilerden Serhat üç puanla en çok zaman geçirilmek istenenler arasında 10. sırada yer almıştır. Serhat'ın adı en az zaman geçirilmek istenenler arasında hiç yazılmamıştır. Durum saptama sürecinde 7-B sınıfında uygulanan Kimdir bu? uygulamasının sonuçları Tablo 3.33'de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.33. 7-B sınıfı kimdir bu sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Sevilen	Canan (13p)	Ömer (9p)	Nida (6p)
Sevilmeyen	Derya (16p)	Mert (2p)	Erkin (1p) Mine (1p) Yaşar (1p)
Yardımsever	Nilgün (13p)	Canan (8p)	Ömer (5p)
İçe dönük	Serpil (10p)	Derya (7p)	Ömer (3p) Ece (3p)
Kibar	Nilgün (11p)	Canan (9p)	Serpil (5p)
Kaba	Emin (8p)	Veysel (6p)	Ömer (2p) Erkin (2p)
Temiz ve düzenli	Özlem (18p)	Nilgün (12p)	Serpil (8p)
Dağınık	Derya (10p)	Yaşar (5p)	Nihat (4p)
Uyumlu	Canan (9p)	Nilgün (8p)	Nida (5p)
Uyumsuz	Veysel (9p)	Derya (5p)	Emin (4p)
Şakacı	İsmet (12p)	Emin (4p)	Veysel (3p) Yıldız (3p)

Tablo 3.33. (Devam) 7-B sınıfı kimdir bu sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Hoşgörülü	Canan (7p)	Turgut (5p)	Ömer (4p) Nilgün (4p) Ömer (4p) İsmet (4p) Nevra (4p)
Alaycı	Erkin (6p)	Emin (3p) Erkin (3p)	Barış (2p)
Geveze	Emin (5p) Barış (5p)	Mine (3p) Lale (3p) İsmet (3p)	
Engelli arkadaşına karşı anlayışlı	Canan (11p) Nilgün (11p)	Özlem (9p)	Ömer (7p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışsız	Emin (5p)	Ömer (4p)	Barış (3p)
Zor anlayan	Derya (12p)	Yaşar (7p)	Nihat (6p)

Not: *Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir*

Tablo 3.33 incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerden Derya'nın uygulamada arkadaşlarının aday göstermesi sonucu ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (16 puanla 1. sırada), içe dönük (yedi puanla 2. sırada), dağınık (10 puanla 1. sırada), uyumsuz (beş puanla 2. sırada), zor anlayan (12 puanla 1. sırada) ve sorumsuz (üç puanla 1. sırada). Özel gereksinimli öğrencilerden Yaşar'ın uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (bir puanla 3. sırada), dağınık (beş puanla 2. sırada) ve zor anlayan (yedi puanla 2. sırada). 7-B sınıfında risk altındaki öğrenci olan Erkin'in uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (bir puanla 3. sırada), alaycı (altı puanla 1. sırada) ve geveze (üç puanla 2. sırada).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal konumuna ilişkin elde edilen bilgiler ile ilgili izleyen bölümde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kaan Öğretmen ODD ekip toplantısında tipik gelişen akranların özel gereksinimli öğrencilerden bıktıklarını ifade etmiştir;

“Daha önce de söyledim. Alt sınıf olabilir veya farklı günlerde gelebilirler. Daha rahat olur. Çünkü şu anda artık çocuklar bıkmış durumda bence onlardan. Davranışlarından, hareketlerinden oyunlarına almak istemiyorlar, bir arada bulunmak istemiyorlar, yan yana oturmak istemiyorlar. Sınıfımda mesela Derya ile oynamak isteyen çok az kişi var. Neredeyse hiç kimse yok yani, hiç kimse. Yaşar hep Nihat ile oynuyor mesela.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Azra Öğretmen ise sınıfındaki tipik gelişen akranların Mustafa'yla ilgili tutumları hakkındaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“...derslerde sürekli konuştuğu için çocuklar Mustafa'dan dolayı ders işleyemediklerini düşünüyorlar, o yüzden Mustafa gitse biz rahatlayacağız hep bu algı var. O yüzden sevilmeyenlere onu yazma ihtimalleri çok yüksek.” (07.01.2019 tarihli uygulama öncesi Azra Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin genellikle özel gereksinimli öğrencilerle birlikte zaman geçirdiklerine ilişkin düşüncelerini açıklamıştır;

“Akranları arasında kendileri gibi çocuklardan oluşan gruplarında daha çok vakit geçiriyorlar. Uzun soluklu, normal çocuklarla vakit geçirdiklerinde problem çıkıyor. Teneffüste de bahçe nöbetlerinde de bunu gözlemliyorum.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme).

Azra Öğretmen kutu oyunu oynattığı bir dersinde tipik gelişen akranların özel gereksinimli arkadaşları ile aynı gruba denk geldiklerinde verdikleri tepkileri şu cümlelerle açıklamıştır;

“Onlara önceden söz verdiğim için oyun oynattım. Bugün derste herkes kendi grubunu oluşturmuş, güçlüler güçlülerle, zayıflar zayıflarla. Sesimi çıkarmadım işte oynadık çok güzel, tabi güçlüler yendi. İkinci saat dedim oyunun kurallarını değiştirelim, kura yöntemi ile gruplarımızı oluşturalım. “Hayır, olmaz’ ben oynamam o zaman” diye ısrar ettiler. Oynayamayacaklar var dediler. Bir problem olmadı başta karşı çıktılar. Hocam “off!” falan ne yapacağım falan. Dedim yardımcı ol, sen on kelimeyi bil, o iki üç kelime bilsin.” (07.01.2019 tarihli uygulama öncesi Azra Öğretmen ile görüşme)

3.1.5. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkileri

Durum saptama sürecine ilişkin son araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla toplanan verilerin analizi sonrasında, “özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişen öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin yaşantılar” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.35’de yer verildiği gibidir. İzleyen bölümde tema ve alt temalara ilişkin detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Görsel 3.35. Özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişen öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin yaşantılar

3.1.5.1. Özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişen akranlar arasında yaşanan akran zorbalığına ilişkin yaşantılar

Özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer aldığı durumlarla ilgili olarak veri analizi sonucunda şu alt temalara ulaşılmıştır; lakap takma, dışlama, fiziksel şiddet uygulama, oyuna almama, küfür etme, tehdit etme, öğretmene şikayet etme, alay etme ve hem zorba hem kurban olmadır. İzleyen başlıklarda her bir alt temayla ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.1.5.1.1. Lakap takma

ODD ekip toplantısında, Derya'nın İsmet'e lakap takmasıyla ilgili katılımcılar arasında yaşanan konuşma şu şekildedir;

Araştırmacı: Derya'ya da biraz üzıldüm korktum. Derya İsmet'e 'karı İsmet' demiş.

Zerrin Öğretmen: Özür dilemiş ama.

Buğra Öğretmen: İsmet bunu duyunca ağlamış.

Ecem Öğretmen: Sınıfta zaten herkes İsmet'e bu şekilde davranıyor

Araştırmacı: Öyle mi, ne diyorlar hocam İsmet'e?

Buğra Öğretmen: Ben kursa gördüm mesela onların dersine kursta giriyorum. İsmet bir hareket yaptı ben şaşırdım. Arkadaşları 'O hareket İsmet için normal' dediler (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Ecem Öğretmen beşinci sınıf öğrencilerinden birinin sekizinci sınıftan bir öğrenciye lakap taktığını açıklamıştır;

“Çok garipler ama çok cesurlar mesela Tolga gidiyor, Cüneyt'e sataşabiliyor. 5-B deki Tolga, Cüneyt, okulun en büyük Cüneyt'ine o gün al yanak, al yanak diye geziyordu etrafında.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

3.1.5.1.2. Dışlama

Kaan Öğretmen sınıfında yaşanan özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin dışlanması durumuyla ilgili şu açıklamaları yapmıştır;

“Mesela Bakan ailesinin komple, neredeyse hepsi kaynaştırma ve bunlar sürekli dışlanıyorlar. Derslerde bile birçok kez, esprilerde bile mesela öğrenciler kendi aralarında espri yaparken onların küçümsendiğini, dalga geçildiğini, alttan alta böyle bir mesaj verildiğini hissediyorum yani. Kesinlikle o çocuklar hep eziliyor ve ben hiç görmedim yani Ramazan'ın kalkıp da böyle cevaplar vererek sözlerle onu ezmeye çalıştığını.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Berrin Öğretmen sınıfında Serap'ın dışlandığına ilişkin düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir; “Mesela Serap çok sevilmiyor, biraz dışta kalıyor.” (19.02.2019 tarihli uygulama öncesi Berrin Öğretmen ile görüşme). Nevra Öğretmen ise özel gereksinimli öğrencilerin dışlandığına ilişkin görüşlerini şu ifadelerle açıklamıştır;

“Özel gereksinimli öğrenciler dışlanıyor. Bu çocuklar, dediğim gibi sınav olurken bile bunlar neden ayrı sınav oluyorlar falan diye bile isyan çıkıyor sınıfta.” (17.01.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme).

3.1.5.1.3. Fiziksel şiddet uygulama

Kaan Öğretmen öğrencilerin birbirlerine fiziksel şiddet uygulamasıyla ilgili bir yaşantısını şöyle anlatmıştır;

“Bu iyiler arasında da bazen olabiliyor yani iyiler de bunu yapabiliyor. Geçen sırada cuma günüydü, İstiklal Marşı sırasında Derya birisi ile duruyordu, Ömer geldi Derya'nın kafasına vurdu. Sekizlerdeki Ömer. Kafasına vurdu, Derya döndü ne oluyor diye, güldü sonra öğretmenler odasına baktı direk, benimle göz göze geldi hemen sırasına geçti.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Sevim Öğretmen nöbetçi olduğu bir gün 7-B sınıfı öğrencilerinin birbirleriyle nasıl kavga ettiklerini şu cümlelerle açıklamıştır;

“Hocam ben koridorda gidip geliyordum. 7/B de sorun var dediler, biri çağırdı galiba oraya girdim. İşte Derya ile Barış'tı galiba, birbirlerine laf atıyorlar takılıyorlar falan, en son yani gerçekten akran zorbalığına girdi iş yani. Birbirlerine vurmaya başladılar, ben onlara bir şey derken birileri geldi daha da kalabalıklaştı. Şu an hatırlayamıyorum tam olayı ama bayağı bayağı çok karmaşa, kaos ortamıydı yani orası benim için. Sağ olsunlar aşağıdan yardıma geldiler. Öyle çok sinirlerim bozulmuştu yani, nasıl böyle olabiliyor, nasıl bu kadar büyüyebiliyor?” (05.02 2019 tarihli uygulama öncesi Sevim Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen ders içerisinde öğrencilerin Serhat'a çelme takarak düşürmesi olayını şu sözlerle anlatmıştır;

“Bireysel soru çözümlerinde yanlarına gittiğimde Serhat çöp atmaya kalkıyor, geri dönerken ya Aydın-Mehmet ya da Can-Mehmet yan yana oturuyorlar Serhat aralarından geçerken çelme takip düşürüyorlar.” (11.01.2019 tarihli uygulama öncesi İpek Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen ODD ekip toplantısında Mustafa'nın Kerim'i yumrukladığını ifade etmiştir; “Geçen hafta Mustafa'yı Kerim'in tepesinden Savaş hoca çekmiş. Yumrukluyormuş çocuğu, yatırmış yere yumruklamış.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

3.1.5.1.4. Küfür etme

Öğrencilerin birbirlerine sık sık küfür ettiklerine ilişkin Zerrin Öğretmen'in ODD ekip toplantısındaki ifadeleri şöyledir;

“Birbirlerine küfür etme durumunu çok sık gözlemliyoruz ne yazık ki. Küfür etmeseler bile hakaret ediyorlar. Mesela geçen Murat hiçbir şey yokken gelip Derya'ya bir şeyler söyledi ben anlamadım bile ama o Derya'yı çıldırttı.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

3.1.5.1.5. Tehdit etme

Gerçekleştirilen bir ders gözleminde Emin'in Erkin'e seni öldürürüm diyerek tehditte bulunmasına ilişkin görüntü kaydı dökümünde yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir;

“Emin Erkin'e 'seni öldürürüm' dedi. Erkin Emin'i ittirdi. Emin; 'Hocam, bu rahat durmuyo ya vuruyo bana' diye bağırdı. Öğretmen Emin'e 'sen de uğraşıp durma şununla' dedi. Emin; 'ben ne yapmışım ona ya, hiç rahat durmuyor bu' dedi. Öğretmen Erkin'in yanına geldi ve 'rahat dur sende' diyerek saçını çekti. Öğretmen Erkin'in yayından ayrılırken 'misafirimiz de var, bir şey de yapamıyorum ama elimde kalacaksınız' dedi” (20.12.2018 tarihli 7-B sınıfı 7. ders-matematik görüntü kaydı).

3.1.5.1.6. Öğretmene şikayet etme

Emin'in Erkin'i öğretmene şikayet edişiyle ilgili yapılan ders gözlemlerinde elde edilen veriye ilişkin araştırmacının yazdığı kısa not şöyledir;

“Emin, Erkin'i kalem ile rahatsızlık veriyor, sessizce alay ediyor ve Erkin'i kışkırtıyor. Erkin uzun bir süre ses çıkarmadan bu davranışlara tepkisiz kalıyor, fakat sonunda bir şey dediğinde veya Erkin'i öğretmene şikayet ediyor” (16.11.2018 tarihli 7-B sınıfı 7. ders-İngilizce gözlem kısa notu).

3.1.5.1.7. Alay etme

Öğrencilerin birbirleriyle alay ettiğine ilişkin görüşlerini Berrin Öğretmen şu cümlelerle açıklamıştır;

“Derya'ya bir ara çok baskıda bulunuyorlardı. Sınıflarda da diyelim ki dersi çok iyi olmayan bir çocuğa diğerleri çok farklı bakabiliyor, küçümsüyorlar mesela. O zaten yapamaz ki, onu niye çıkarıyorsunuz? Tunay yapamaz ki onu niye çıkarıyorsunuz?” (19.02.2019 tarihli uygulama öncesi Berrin Öğretmen ile görüşme).

3.1.5.1.9. Hem zorba hem kurban olma

ODD ekip toplantısında Türkçe Öğretmeni Buğra Öğretmen Mustafa'nın hem

zorbalık yapabildiği hem de kurban olabildiğine ilişkin görüşünü dile getirmiştir; “Mustafa’da zorbalığa uğruyor. Tabi bazen zorbalık yapabiliyor. Derya bazen zorbalık yapabiliyor. O da zorbalığa uğradığında veya şey yaşadığında yapabiliyor.” (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı). 7-B sınıfında din kültürü dersinde yapılan bir gözleme ilişkin gözlem kısa notları kısmında araştırmacı Derya’nın hem zorba hem kurban konumunda olabilen bir öğrenci olduğuna ilişkin görüşünü ifade etmiştir;

Derya öğretmen sınıfa gelmeden önce Turgut’u koşturuyor ve senin ağzına diye bağıyordu. Bu süreçte de sınıftan pek çok kişi Derya’ya bağırdı. Öğretmen gelip ders başladığında da Derya oldukça sorunluydu. Derya ağladı. Ayağa kalkıp öğretmenden lavaboya gitmek için izin istedi ama öğretmen izin vermedi. Derya izin alamayınca sınıf arkadaşları daha çok güldüler (01.11.2018 tarihli 7-B sınıfı 6. ders-din kültürü ve ahlak bilgisi gözlem kısa notu).

Araştırmacı Erkin’in da hem zorba hem kurban konumunda olan öğrencilerden biri olduğuna ilişkin düşüncelerini görüntü kaydı kısa notunda şu şekilde ifade etmiştir;

Derya’nın zorbalığa uğrayan bir öğrenci olduğundan eminim. Çağdaş, Emin, Erkin, Turgut ve Yıldız Derya’ya zorbalık yapan kişiler arasında. Erkin kendisi de Emin’in zorbalığına uğruyor olsa da Derya’ya da zorbalık yapıyor. Derya’nın zorbalığa maruz kalma durumu devam ediyor. Erkin hem Emin’in zorbalığına maruz kalan bir öğrenci hem de Derya’ya zorbalık yapabiliyor (03.01.2019 tarihli 7-B görüntü kaydı kısa notu).

Erkin’in hem zorba hem kurban olma durumuna ilişkin Kaan Öğretmen’in düşünceleri ise şu şekildedir;

“Şimdi ne oluyor mesela Erkin diğerlerinden zorbalığa uğruyor ama gelip Derya’ya, Mine’ye zorbalık yapabiliyor. Derya’da fırsatını buldu mu mesela Erkin’e yapıyor mesela. Erkin de mesela erkekler tarafından bazen eziliyor ama ezecek birilerini buluyor yani.” (18.02.2019 tarihli uygulama öncesi Kaan Öğretmen ile görüşme).

Durum saptama sürecinde uygulanan AZBÖ-Ergen Formu aracılığıyla odak sınıflardaki öğrencilerin, zorba ve kurban olma durumunun gelişimsel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığı yapılan Kruskal Wallis testiyle incelenmiştir. Bu analiz; uygulama aşamasında gerçekleştirilebilecek müdahalelerde farklı gelişimsel özellikleri olan öğrencilere yönelik müdahaleleri farklılaştırmak gerekip gerekmediğine ilişkin görüş edinmek amacıyla yapılmıştır. Tablo 3.34.’de odak sınıflardaki öğrencilerin gelişimsel özelliklerine (tipik gelişen, risk altında ve özel gereksinimli) göre kurban ve zorba ölçeklerinin ön test puanları için karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 3.34.’de yer alan Kruskal-Wallis test sonuçları incelendiğinde, gelişimsel özelliklere göre oluşturulan öğrenci grupları arasında ön test kurban ölçeğinin eşya alt ölçek puanlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 8.882$ p<0.05).

Tablo 3.34. Gelişimsel özelliklere göre zorba ve kurban ölçeklerinin ön test puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları

Ölçek	Alt ölçek	Tipik						Özel gereksinimli						Risk altında						χ^2	p
		n	Ort.	Sıra Ort.	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort.	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort.	Med.	Min.	Maks.		
Kurban	Fiziksel	55	70.85	34.20	72.00	40.00	75.00	6	67.33	25.75	70.50	47.00	75.00	6	72.83	40.42	73.00	70.00	75.00	1.789	0.409
	Sözel	55	32.58	34.06	34.00	19.00	35.00	6	29.33	21.33	33.50	19.00	34.00	6	34.17	46.08	35.00	30.00	35.00	5.312	0.070
	İzolasyon	55	28.00	33.93	30.00	14.00	30.00	6	26.33	33.42	30.00	17.00	30.00	6	28.00	35.25	30.00	22.00	30.00	0.038	0.981
	Söylenti	55	23.35	33.58	25.00	8.00	25.00	6	22.50	31.83	25.00	16.00	25.00	6	24.83	40.00	25.00	24.00	25.00	0.991	0.609
	Eşya	55	48.33	35.23	50.00	15.00	50.00	6	41.33	15.25	46.00	27.00	50.00	6	49.67	41.50	50.00	48.00	50.00	8.882	0.012
	Cinsel	55	48.85	34.36	50.00	34.00	50.00	6	44.50	29.00	50.00	26.00	50.00	6	48.00	35.67	50.00	38.00	50.00	0.820	0.664
	Genel	55	251.96	34.26	259.00	134.00	265.00	6	231.33	22.33	255.00	163.00	262.00	6	257.50	43.25	263.00	236.00	265.00	3.535	0.171
Zorba	Fiziksel	55	73.07	34.56	75.00	58.00	75.00	6	72.17	26.67	73.50	67.00	75.00	6	73.00	36.17	75.00	66.00	75.00	1.153	0.562
	Sözel	55	33.84	32.65	35.00	24.00	35.00	6	34.83	41.17	35.00	34.00	35.00	6	34.50	39.25	35.00	32.00	35.00	2.118	0.347
	İzolasyon	55	29.15	32.76	30.00	21.00	30.00	6	30.00	43.00	30.00	30.00	30.00	6	29.17	36.33	30.00	25.00	30.00	2.614	0.271
	Söylenti	55	24.49	33.37	25.00	18.00	25.00	6	24.00	33.75	25.00	19.00	25.00	6	25.00	40.00	25.00	25.00	25.00	1.405	0.495
	Eşya	55	49.55	34.82	50.00	31.00	50.00	6	48.17	21.50	49.50	43.00	50.00	6	50.00	39.00	50.00	50.00	50.00	7.728	0.021
	Cinsel	55	49.75	34.49	50.00	42.00	50.00	6	49.00	26.00	50.00	47.00	50.00	6	50.00	37.50	50.00	50.00	50.00	4.401	0.111
	Genel	55	259.84	33.90	263.00	226.00	265.00	6	258.17	26.67	260.50	246.00	265.00	6	261.67	42.25	265.00	248.00	265.00	2.052	0.358

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, χ^2 : Kruskal-Wallis testi istatistiği

Benzer şekilde zorba ölçeğinin eşya alt ölçek puanlarına yönelik olarak da öğrenci grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($\chi^2 = 7.728$ $p < 0.05$). Gelişimsel özelliklere göre oluşturulan gruplar arasında AZBÖ ölçeğinin ön test sonuçları için kurban ve zorba boyutlarındaki eşya alt ölçekleri dışındaki tüm alt ölçek ve toplam ölçek puanlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($\chi^2 = 3.535$, $p > 0.05$; $\chi^2 = 0.358$, $p > 0.05$). Tablo 3.35’de özel gereksinim gruplarına göre anlamlı fark bulunan kurban ve zorba ölçeğinin eşya alt ölçeğine yönelik farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılan Wilcoxon sıralı işaretler test sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.35. *Gelişimsel özelliklere göre zorba ve kurban ölçeklerinin anlamlı bulunan ön test sonuçlarına ilişkin çoklu karşılaştırma sonuçları*

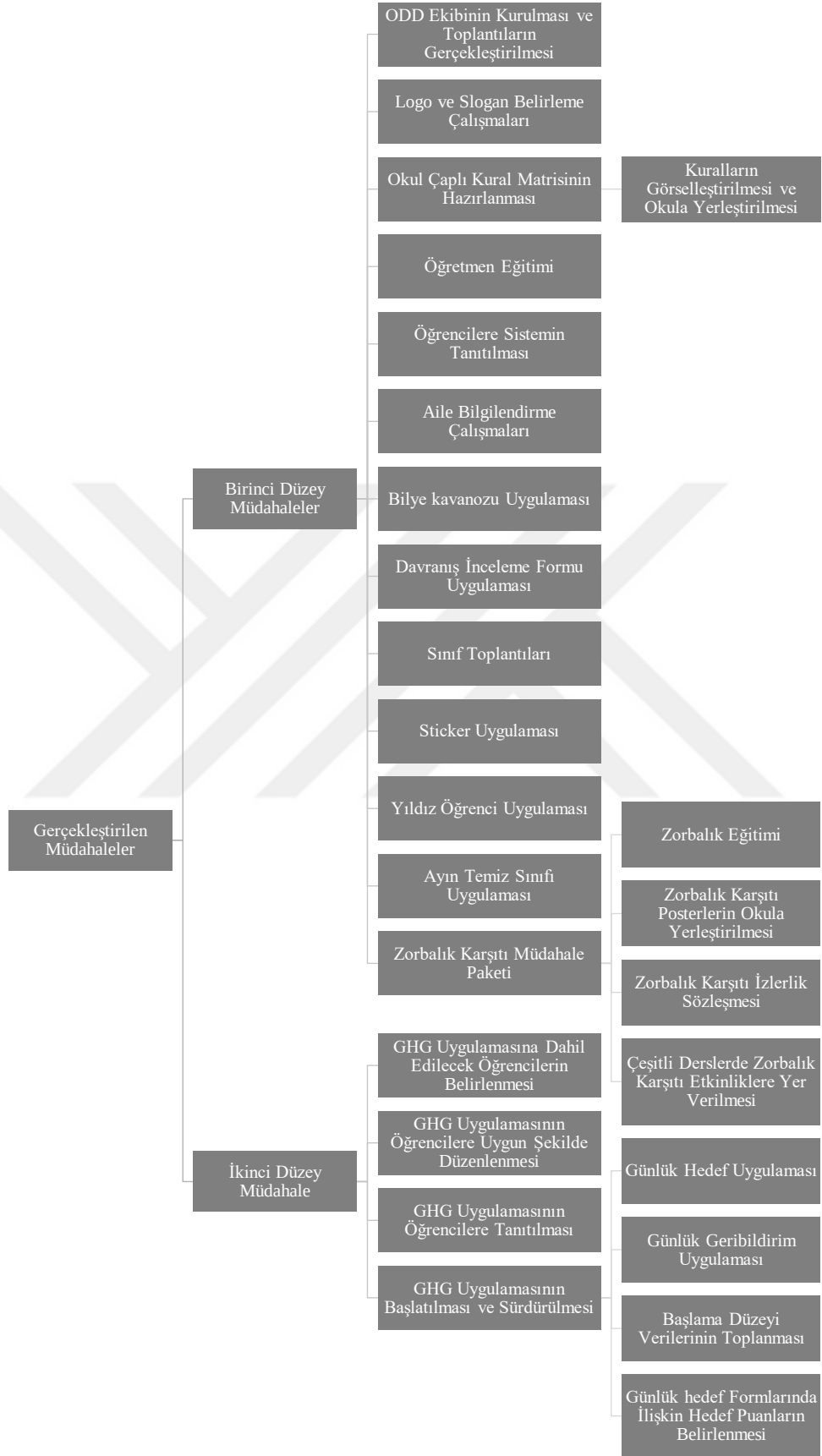
Ölçek	Alt ölçek	Gruplar	z	p
Kurban	Eşya	Özel gereksinimli-Tipik gelişen	-2.753	0.018
		Özel gereksinimli-Risk altında	-2.694	0.021
		Tipik gelişen-Risk altında	-0.865	1.000
Zorba	Eşya	Özel gereksinimli-Tipik gelişen	-2.568	0.031
		Özel gereksinimli-Risk altında	-2.513	0.036
		Tipik gelişen-Risk altında	-0.806	1.000

Tablo 3.35’de yer alan Wilcoxon sıralı işaretler testinin sonuçları incelendiğinde, kurban ölçeğinde özel gereksinimli öğrencilerin eşya alt ölçek puanlarının hem tipik gelişen öğrencilere ($z = -2.753$, $p < 0.05$) hem de risk altında öğrencilere ($z = -2.694$, $p < 0.05$) göre anlamlı ölçüde daha düşük olduğu görülmüştür. Zorba ölçeğine ilişkin Wilcoxon sıralı işaretler test sonuçlarına bakıldığında özel gereksinimli öğrenci grubunun eşya alt ölçek puanlarının hem tipik gelişen öğrenci grubuna ($z = -2.568$, $p < 0.05$) hem de risk altındaki öğrenci grubuna ($z = -2.513$, $p < 0.05$) göre anlamlı ölçüde daha düşük olduğu bulunmuştur. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen müdahalelerin tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer alma durumuna etkisini incelemek amacıyla AZBÖ ölçeği ön test (durum saptama sürecinde), son test (uygulama sonrasında) olarak uygulanmıştır.

Tablo 3.56’da öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre oluşturulan gruplara göre kurban ve zorba ölçeklerinin ön test - son test puanları için karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

3.2. Uygulama Aşamasında Gerçekleştirilen Müdahaleler

Durum saptama sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda okulun genel iklimini olumsuz etkileyen problemlerin çözümlenebilmesi için bir eylem planı hazırladım. Eylem planını hazırlarken iş birliği içerisinde çalıştığım olumlu davranışsal destek ekibi ve geçerlik komitesi ile düzenli olarak görüş alışverişi içerisindeydim. Bu süreçte üzerinde çalıştığım planı, hem olumlu davranışsal destek ekibi ve geçerlik komitesinin görüşlerine göre hem de yeni elde ettiğim verilere göre sürekli düzenleyip geliştirdim. Ayrıca uygulama sürecine başlamadan önce gerçekleştirilen üçüncü tez izleme komitesinde de hazırladığım eylem planını sunarak komite üyelerinin önerilerine göre plan üzerinde düzeltmeler yaparak eylem planını tamamladım. Çalışmamın bir ortaokulda yürütülen eylem araştırması olması nedeniyle anlık olarak yaşanabilecek durumların dahi eylem planı üzerinde değişiklik yapmayı gerektirebileceğini düşünerek eylem planımı çeşitli alternatifler içerecek şekilde hazırladım. Örneğin; bilye kavanozu uygulamasının kullanılmasını engelleyebilecek durumlarla karşılaşılması ihtimaline karşın, bilye kavanozu uygulaması yerine kullanabileceğim alternatif uygulama olarak “100 kare ödül sistemini (100 square reward system)” belirlemiştim. Belirlediğim alternatif uygulamaya ilişkin de alanyazın taraması yapmış ve bu uygulamanın okulda yürütülebilmesi için gerekli olabilecek çalışmaları planlamıştım. Eylem planını çeşitli durumlara göre esnek özellikte planlamış olmamla ilgili en iyi örneğin ikinci düzey müdahaleyle ilgili olduğunu düşünüyorum. Eylem planını hazırlarken ikinci düzey müdahale olarak üzerinde çalıştığım yöntemin “social skill club (sosyal beceri kulübü)” adlı uygulama olmasına rağmen ikinci düzey müdahalenin uygulanacağı sürece kadar elde ettiğim verilere dayalı olarak müdahalenin günlük hedef geribildirim uygulaması olmasının daha uygun olacağını düşündüm. Olumlu davranışsal destek ekibi ve geçerlik komitesinin de onayıyla ikinci düzey müdahalede sosyal beceri kulübü adlı uygulama yerine günlük hedef geribildirim uygulamasını kullandım. İzleyen bölümde eylem planı üzerinde verilere dayalı olarak gereksinim oluştuğunda yapılan değişiklikler ve uyarlamalar detaylıca açıklanmıştır. Eylem planında yer alan tüm uygulamalar birinci düzey müdahaleler ve ikinci düzey müdahaleler şeklinde iki ana başlık altında toplanmış ve Görsel 3.36’da gösterilmiştir. İzleyen bölümlerde uygulama sürecinde gerçekleştirilen müdahalelerin açıklamalarına ek olarak gerçekleştirilen uygulamaların ilk etkilerine ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Bu bölümde yer verilen doğrudan alıntılar uygulama süreci içerisinde uygulamaların etkilerini değerlendirmek ve



Görsel 3.36. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen müdahaleler

katılımcı görüşleriyle uygulamalar üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi amacıyla toplanan verilerden alınmıştır.

3.2.1. Birinci düzey müdahale

Görsel 3.36. incelendiğinde birinci düzey müdahaleler kapsamında; olumlu davranışsal destek ekibinin kurulması, okul çaplı kural matrisinin hazırlanması, kuralların görselleştirilmesi ve okula yerleştirilmesi, öğretmen eğitimi, öğrencilere sistemin tanıtılması, aile bilgilendirme çalışmaları, bilye kavanozu uygulaması, davranış inceleme formu uygulaması, sınıf toplantıları, sticker uygulaması, yıldız öğrenci uygulaması, ayın temiz sınıfı uygulaması ve zorbalık karşıtı müdahale paketi adlı uygulamaların yer aldığı görülmektedir. Birinci düzey müdahaleler arasında yer alan uygulamalar okulun tüm öğrencilerini kapsayacak şekilde planlayarak uyguladığım müdahalelerdi. Odak sınıflar dışındaki sınıflarda da materyal temini ve gerekli tanıtım/eğitim çalışmalarını hem etik ilkeler gereği hem de uygulamaların başarıya ulaşmasını desteklemek amacıyla gerçekleştirdim. Ancak araştırma verilerinin sağlıklı bir şekilde toplanabilmesi ve analiz edilebilmesi amacıyla veri toplama süreçlerinde sadece odak sınıflardan veri toplayarak analizlerimi gerçekleştirdim.

3.2.1.1. *Olumlu davranışsal destek ekibinin kurulması ve toplantıların gerçekleştirilmesi*

Olumlu Davranışsal Destek uygulamasının okula özgü bir şekilde yürütülebilmesi için okulun öğretmenleri ve yöneticileriyle sürece dahil olmasını sağlamak adına olumlu davranışsal destek ekibini oluşturdum. Ekibi oluşturma sürecinde geçerlik komite üyeleriyle ekibe davet etmeyi düşündüğüm öğretmenleri ve nedenlerini paylaşarak onaylarını aldım (27.11.2018 tarihli araştırmacı günlüğü). Kurduğum olumlu davranışsal destek ekibinin; yapılacak çalışmaları belirlemek, yapılan çalışmaların etkilerini değerlendirmek ve gerektiğinde uygulamalarda değişiklikler yapmak amaçlarıyla çalışan, kararlar alabilen bir ekip olmasını amaçlıyordum. Ayrıca kurulan ODD ekibinin okul çapında ve sınıf/ sınıflar özelinde yapılan uygulamaların uygulama güvenirliğini de takip edecek bir sistem özelliği göstermesi gerektiğini düşünüyordum. Belirttiğim amaçlara ulaşmama yardımcı olacak bir ekip kurabilecek şekilde planlamalarımı yaptım. Ekibe davet ettiğim üyeleri seçerken geçerlik komitesinin de onayını aldığım, ekibin amaçlarına

ulaşmasına yardımcı olabileceğini düşündüğüm çeşitli ölçütlere göre hareket ettim. Ekibe üye davet etme sürecinde esas aldığım ölçütler şu şekildeydi;

- a) Okul yönetiminden en az bir üye davet edilmeli
- b) Okul rehberlik çalışmalarını planlayan ve yürüten okul rehber öğretmeni davet edilmeli
- c) Sınıfların haftalık programlarında en çok ders saati olan branş öğretmenleri davet edilmeli
- d) Ekip kurulana kadar yapılan gözlemler sonucunda problem davranış puanı en yüksek olan sınıfların, sınıf rehber öğretmenleri davet edilmeli
- e) Ekibin üye sayısı düzenli olarak toplanmayı ve karar almayı zorlaştıracak kadar çok olmamalı
- f) Ekip, birbiriyle uyumlu olarak çalışabilecek öğretmenlerden oluşmalı
- g) Ekip üyeleri ortalama 15 günde bir yapılacak toplantılara mesai saatleri sonrasında katılmaya gönüllü olmalı

Sıralanan ölçütlere göre öncelikli olarak okul müdürü olan Atilla Öğretmeni ekibe davet etmek istedim ve kendisiyle görüştim. Atilla Öğretmen, okuldan saat 17.00 gibi ayrılabilmediğini ve okul çıkışında genellikle eve gitmesi gerektiğini bu nedenle düzenli olarak ekip çalışmalarına katılmasının mümkün olmadığını ama elinden gelen tüm desteği ekibe sağlayabileceğini söyledi (14.12.2018 tarihli saha notu; Atilla Öğretmen ile görüşme). Müdür yardımcılarında Muharrem Öğretmen, başka bir ilçede oturduğunu ve gidip gelmesinin zaman aldığını bu nedenle toplantılara düzenli olarak katılamayacağını belirtti (14.12.2018 tarihli saha notu; Muharrem Öğretmen ile görüşme). İkinci müdür yardımcısı Savaş Öğretmen ise eşinin çalıştığını ve eve varış saatinin kendisinin eve varışından geç olduğunu ve bu nedenle okul çıkışında çocuklarıyla ilgilenmesi gerektiğini ama kritik önemdeki toplantılara davet edilirse katılmak için uğraşacağını belirtti (14.12.2018 tarihli saha notu; Savaş Öğretmen ile görüşme). Bu nedenlerle ekibe okul yöneticilerini düzenli olarak dahil etmem mümkün olmadı. Diğer ölçütlere göre ekibe üye davet ederken okul rehber öğretmeniyle görüştim. Zerrin öğretmen ekibe katılabileceğini ve okul rehber öğretmeni olarak iş birliğiyle çalışmaya açık olduğunu belirtti. Ardından Zerrin öğretmenle ekip hakkındaki görüşlerimi paylaşarak belirlediğim ölçütler dahilinde ekibe davet etmeyi düşündüğüm öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu çalışıp çalışamayacaklarına ilişkin görüşünü sordum. Zerrin Öğretmen okulda öğretmenler arasında bir uyum sorunu olmadığını ve bu nedenle herkesin birbiriyle uyumlu bir şekilde

çalışabileceğini düşündüğünü söyledi. Zerrin Öğretmen ile görüşükten sonra, en yoğun problem davranış sergileyen dört sınıf olan 6-A, 6-B, 7-A ve 7-B'nin sınıf rehber öğretmenlerini ekibe davet ettim. Ayrıca bu dört sınıfın sınıf rehber öğretmenleri haftalık ders planında en çok saat dersi olan; Türkçe, fen bilgisi ve matematik branş öğretmenleriydi. 6-A, 6-B, 7-A ve 7-B sınıf rehber öğretmenleri olan sırasıyla; İpek Öğretmen, Berrin Öğretmen, Buğra Öğretmen ve Kaan Öğretmen ekibe katılmayı kabul etti. Böylece benimle birlikte altı kişiden oluşan olumlu davranışsal destek ekibi kurulmuş oldu. Kurulan ekip ile ortalama 15 günde bir toplanarak belirlenen gündem maddeleri doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirdik. Toplantı gündemlerini iki toplantı arasındaki süreçte toplanan verileri, takip eden süreçte başlatılacak/düzenlenecek müdahaleleri ve geçerlik komitesinin görüşlerini dikkate alarak planladım. Olumlu davranışsal destek ekibi 25.12.18-24.05.2019 tarihleri arasında dokuz kere toplandı. Toplantıların tamamını çalıştığım iş yerindeki 45m²'lik toplantı salonunda yaptık. Toplantı salonunda bilgisayar, projeksiyon ve ses sisteminin bulunması toplantıların gerek olduğunda çalıştay formatında yapılabilmesine olanak sağlamıştır. Görsel 3.37'de ODD ekibinin her zaman toplantısını gerçekleştirdiği salonda, yapılan ilk ODD toplantısından bir fotoğraf yer almaktadır. Yapılan toplantıların tamamını ses kayıt cihazıyla kaydettim. Kritik önemde kararları vermek için düzenlediğimiz toplantılarda (Ör: ikinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi) karar verme süreçlerini hızlandırabilmek için önceden hazırladığım çalışma kağıtlarını kullandım. Bu çalışma kağıtlarıyla ilgili detaylı bilgiler s. 88'de yöntem bölümünde yer alan veri toplama araçları başlıklı kısımda açıklanmış ve bir örneğine Ek-6'da yer verilmiştir. Tablo 3.36'da araştırma sürecinde gerçekleştirilen ODD ekip toplantılarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Görsel 3.37. 25.12.2018 tarihinde gerçekleştirilen ODD ekip toplantısından bir fotoğraf

Tablo 3.36. ODD ekip toplantıları hakkında bilgiler

Tarih	Katılımcılar	Toplantı Gündemi	Süre
25.12.2018	Çekirdek Ekip	Ekibin işleyişi hakkında konuşma ve çalışmanın amaçlarının tanımlanması	140 dk
04.01.2019	Genişletilmiş Ekip	Odak sınıfların ve bu sınıflardaki sorunların/desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesi ve bu sorunların çözülebilmesi için kuralların tanımlanması	160 dk
07.01.2019	Genişletilmiş Ekip	Taslak olarak oluşturulan kuralların ODD matrisine çevrilmesi	120 dk
17.01.2019	Çekirdek Ekip	ODD matrisinin son haline getirilmesi ve pekiştirme sistemlerinin tasarlanması	172 dk
08.03.2019	Genişletilmiş Ekip	Bilye kavanozu sistemiyle ilgili görüşlerin değerlendirilmesi	185 dk
22.03.2019	Çekirdek Ekip	Birinci düzey müdahalelere rağmen istendik davranış değişikliği görülmeyen öğrencilerin belirlenmesi ve durumlarının değerlendirilmesi	185 dk
12.04.2019	Genişletilmiş Ekip	GHG uygulamasına dahil edilecek öğrencilerin kesinleştirilmesi ve hedef kartlarında yer alacak davranışların tanımlanması	100 dk
20.04.2019	Çekirdek Ekip	GHG uygulamasına ilişkin ilk görüşlerin değerlendirilmesi	120 dk
10.05.2019	Çekirdek Ekip	Genel değerlendirme	135 dk

Tablo 3.36. incelendiğinde araştırma süreci içerisinde toplam dokuz toplantı yapıldığı görülmektedir. Bu toplantılarda ele alınacak konulara göre katılımcıların çekirdek ekip ya da genişletilmiş ekip üyeleriyle yapılmasını planladım. Çekirdek ekip yukarıda açıklanan ekibin tüm toplantılarına katılan öğretmenleri, genişletilmiş ekip tüm öğretmenlerin davetli olduğu toplantıları ifade etmek için kullanılmıştır. İzleyen başlıklarda ekip toplantılarında ele alınan; logo ve slogan belirleme, okul çaplı kural matrisinin hazırlanması gibi müdahalelere ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.2. Logo ve slogan belirleme çalışmaları

Olumlu Davranışsal Destek uygulamasıyla ilgili alanyazın incelendiğinde; öğrencilerin okula olan aidiyetlerini güçlendirmek adına önerilen uygulamalardan biri de okula özgü bir logo ve slogan belirlenmesidir. Bu nedenle, ben de eylem planları hazırlıklarına başladığımda okulun logosu ve sloganı olması, gerçekleştirmek istediğim çalışmalara katkı yapabilir diye düşünerek geçerlik komitesiyle bu düşüncemi paylaştım. Geçerlik komitesi üyeleri bu görüşümü onayladığı gibi slogan ve logo belirleme sürecinin okul genelinde yapılacak bir yarışmayla belirlenmesinin öğrencilerin sürece katılımına olumlu etki yapabileceğine ilişkin görüş belirtti (26.12.2018 tarihli geçerlik komite tutanağı). Bu nedenle, ODD ekibi kurulduktan sonra ekip üyelerine logo ve slogan belirlemeyle ilgili düşüncelerimi paylaştım. Üyeler bir yarışmayla logo ve slogan

belirlenmesi fikrini kabul ettiler. Zerrin Öğretmen; “yarın tüm sınıflara duyurup, yarışmaya katılmak isteyen herkesin bir logo çizmesini ve bir hafta sonra çalışmasını bana teslim etmesini isterim” dedi (07.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı). Okul binasında hem İmam Hatip Ortaokulunun hem de Ortaokulunun bir arada bulunması nedeniyle ODD ekibiyle birlikte, etik ilkeler gereği yarışmaya imam hatip ortaokulunun öğrencilerini de dahil etme kararı aldık. Bir sonraki ODD ekip toplantısında Zerrin öğretmen hem ortaokul hem de imam hatip ortaokul öğrencilerin kendisine getirdiği logo ve sloganları ekiple paylaştı. Değerlendirme sürecinde ODD ekibinin ön eleme görevi yapmasını, esas kararı ekipte olmayan öğretmenler ve geçerlik komitesinin kullanacağı oylarla vermeyi kararlaştırdık. Bu nedenle Zerrin öğretmenin dosyaladığı tüm çalışmaları ekip üyeleriyle inceleyerek bir derecelendirme yaptık. Her üye beş çalışmaya birden beşe kadar puan verdi ve toplantı sonunda en yüksek puan alan beş logo ve beş sloganı belirledik. Ardından ekipte yer almayan öğretmenlerin oylarını belirleme süreci için Zerrin Öğretmen, geçerlik komitesinin oylarını belirlemek için de ben görev aldım. Ertesi gün Zerrin öğretmen okulda; ilk beş logo ve slogana, ekibe dahil olmayan öğretmenlerin verdiği oyları belirlediğini bana ilettiler. Ben de o haftanın geçerlik toplantısında geçerlik ekip üyelerinin oylarını aldım. 6-B sınıfından Serap’ın tasarladığı logo yapılan oylamalar sonucunda birinci seçildi. Serap’ın tasarladığı logonun dijital hale getirilebilmesi için görsel tasarımcı tarafından düzenlenmiş hali Görsel 3.38.’de yer almaktadır. Birinci seçilen slogan ise imam hatip 6-A’dan Cüneyt’in yazdığı “Güneş her zaman okuldan doğar” oldu.



Görsel 3.38. Okul logosu

Araştırmacının logo ve sloganın kullanımıyla ilgili günlüğüne not aldığı görüşleri şu şekildedir;

Logo ve sloganın öğretmenler tarafından benimsendiğini görmek benim için çok önemliydi. Logo ve slogan belirlendikten sonra tüm öğrenci ve öğretmenlerin logoyu tanımasını

sağlamak amacıyla logoyu 5x5 cm ölçüsünde yapışkanlı kağıda bastırarak tüm öğrencilere ve öğretmenlere dağıtmıştım. Bu dağıtımdan sonra her okula gidişimde bir öğretmenin/ öğrencinin defterinde dosyasında ya da dolabında logonun yapıştırılmış olduğunu görmek beni çok sevindiriyor. Ayrıca 8 Mart Dünya Kadınlar günü için kadın öğretmenlere hediye olarak hazırlanan ajandanın kapağında ve 24 Nisan 2019 tarihinde gerçekleştirilen TÜBİTAK Bilim Fuarı için hazırlanan flamalarda okul logosunun kullanıldığını görmek de logonun herkes tarafından benimsendiğini düşündürdü (24.04.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Görsel 3.39’da seçilen logonun öğretmenler tarafından kendi istekleriyle kullandıkları flama ve hediye olarak hazırlanan ajanda yer almaktadır. Araştırmacının logo yarışmasında birinci olan 6-B sınıfı öğrencisi Serap’ın, birinci seçilip törende tüm okulun karşısında ödülünü aldıktan sonra sınıf içindeki davranışlarının olumlu yönde gelişme gösterdiğine dair günlüğüne aldığı not şu şekildedir:

Serap logo yarışmasında 1. Seçildikten sonra bence çok daha özgüvenli hale geldi, çok daha rahat biçimde söz alabiliyor. Kendi potansiyelini göstermeye ve kendini geliştirmeye biraz daha yaklaştı gibi hissediyorum. Normalde çok çekingen, içine kapalı sorsanız bile söylemeyen bir öğrenci olmasına rağmen. Ben şuna yoruyorum, onu sınıfa alkışlattım sınıfa girdiğinde logosu için logoları dağıtırken dedim ki; “bu Serap’ın tasarladığı logo”. Bunun onu motive ettiğini, okula karşı tutumunu, bana karşı tutumunu değiştirdiğini düşünüyorum, umuyorum. Hatta bugün İpek hocalarla dönerken Nevra hoca da şöyle söyledi ki bunu duyduğuma da çok sevindim. “Serap’ın artık gözlerinin içi gülüyor. Dokusu, duruşu değişti” dedi (21.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).



Görsel 3.39. Öğretmenlerin çeşitli etkinlikler için hazırladığı materyallerde kullanılan logonun fotoğrafları

3.2.1.3. Okul çaplı kural matrisinin hazırlanması

Durum saptama sürecinde elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirdiğim analizler sonucunda öğrencilerin; kantin, yemekhane, koridor, bahçe gibi okul alanları ile dersler

sırasında sergiledikleri problem davranışların detaylı bir listesini yaptım. Bu listeyi olumlu davranışsal destek ekibiyle paylaşarak bu problem davranışları önlemek için okulda gereksinim duyulan kuralların neler olabileceğinin belirlenmesi amacıyla ekip üyelerinden hazırladığım kural öneri formlarını doldurmalarını istedim. Ekip üyelerinin doldurduğu form EK-21’de yer almaktadır. Kural öneri formlarını topladığım ekip toplantısı sonrasında öğretmenlerin önerdiği tüm kuralları listeledim ve bu kuralları olumlu bir dille yazarak ve bazı kuralları birleştirip bazı kuralları ayırarak, öğretmenlerin önerdiği kurallar üzerinde detaylı bir çalışma yaptım. Hazırladığım kurallar listesini geçerlik komitesiyle paylaşarak görüşlerini aldım ve geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda da kurallar üzerinde çeşitli değişiklikler yaptım. Geçerlik komitesinin görüşlerine göre düzenlediğim kurallar listesini takip eden ODD ekip toplantısında üyelerle paylaştım. Üyeler bu kurallar üzerinde herhangi bir düzenleme önermedi. Bu nedenle okuldaki diğer öğretmenlerin de kurallarla ilgili görüş ve önerilerini alıp gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra kural belirleme sürecini tamamlayabileceğimizi ekipçe kararlaştırdık. ODD ekibinde yer almayan öğretmenlerin kurallarla ilgili görüşlerini almak için hazırladığım form (Bkz. EK-22) aracılığıyla ekipte yer almayan öğretmenlerin de görüş ve önerilerini aldım. Öğretmenlerin önerilerine bağlı olarak kurallar üzerinde son düzenlemelerimi yaptım. Hazırlanan kurallar Tablo 3.37.’de yer verildiği gibidir. İzleyen başlıkta ise belirlenen kuralların görselleştirilmesi süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

3.2.1.3.1. Kuralların görselleştirilmesi ve okula yerleştirilmesi

ODD matrisi belirlendikten sonra bu kuralların görselleştirilerek okul bölümlerine yerleştirilmesi için çalışmalara başladım. Öncelikle yurt dışında okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması yapılan okulların web sitelerinde okulların kullandığı görsellere yönelik araştırmalar yaptım. Amacım uygulamaların yürütüldüğü okullardaki bu görselleri inceleyerek dikkat etmem gereken konulara ilişkin çalışma yapmaktır. Yaptığım araştırmada pek çok farklı okulun ODD matrisine eriştim. Eriştiğim görsellerin neredeyse tamamı olabildiğince dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak, canlı renklerle ve az görselle hazırlanmış çalışmalardı. Ben de hem elde ettiğim bu inceleme sonucuna göre hem de olumlu davranışsal destek ekibi ve geçerlik komitesinin de görüşleri doğrultusunda kuralları çağrıştıracı yüksek çözünürlüklü, dikkat çekici renklerden oluşan fotoğraflar araştırmaya başladım. Bu fotoğraf araştırma sürecini;

Tablo 3.37. Okul çaplı olumlu davranışsal destek matrisi

	Sınıf	Koridor	Kantin	Yemekhane	Tuvalet	Okul Bahçesi
Empati	Farklılıklara saygı duy. Öğretmen gelene kadar derse hazırlan. Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap.	Farklılıklara saygı duy.	Farklılıklara saygı duy.	Farklılıklara saygı duy.	Farklılıklara saygı duy.	Farklılıklara saygı duy. Arkadaşlarını oyuna davet et.
Saygı	Söz hakkı almak için el kaldır. Konuşanları sessizce dinle. Sınıfa ilk girdiğinde arkadaşlarına güneydin de. Gerektiğinde teşekkür et. Geri dönüşüme özen göster. Kişisel alana ve eşyalara saygı duy. Okul ve okul araç gereçlerine özen göster.	Merdivenlerden sağdan in, sağdan çık. Sakin yürü. Okul ve okul araç gereçlerine özen göster.	Sıraya gir. Ayrılırken teşekkür et. Bir şey isterken kibar ol. Okul ve okul araç gereçlerine özen göster.	Yemekhane görevlisinin uyarılarını dikkate al. Sıraya gir. Masaya oturunca arkadaşlarına afiyet olsun de. Okul ve okul araç gereçlerine özen göster.	Amacına uygun kullan. Sıranı bekle. Okul ve okul araç gereçlerine özen göster.	Oyun oynarken dikkatli ol. Servise binerken sıraya gir. Okul ve okul araç gereçlerine özen göster.
Yardımlaşım	Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım et.	Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım et.	Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım et.	Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım et.	Herkesin kullanmasına fırsat tanı.	Acil durumlarda yardım iste. Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım et.
Hoşgörü	Herkes farklı öğrenir, anlayış göster.	Arkadaşlarına iyi davran.	İhtiyaç duyan arkadaşlarına öncelik tanı.	İhtiyaç duyan arkadaşlarına yer ver.	Küçüklere öncelik tanı.	Ağaçlara, çiçeklere ve hayvanlara iyi davran. Arkadaşlarına iyi davran.
Temizlik	Teneffüslerde sınıfı havalandır. Çöpünü çöp kutusuna at. Sıraları temiz tut.	Çöpünü çöp kutusuna at.	Çöpünü çöp kutusuna at.	Masayı temiz kullan.	Sifonu çek. Ellerini yıka.	Çöpünü çöp kutusuna at.

www.pixabay.com, www.pexels.com, www.unplash.com, www.freepik.com, www.kaboompics.com ve www.freeimages.com adlı ücretsiz fotoğraf ve illüstrasyon erişimi sağlayan siteler üzerinde gerçekleştirdim. Araştırmalarım sonucunda elde ettiğim fotoğrafları, olumlu davranışsal destek ekip üyeleri ve geçerlik komitesi üyelerine göstererek görüşlerini aldım. Bu süreçte bazı fotoğrafları/illüstrasyonları, fotoğrafların/illüstrasyonların çalışma için uygun olmayacağı görüşünün ekip üyeleri ve veya komite üyeleri tarafından dile getirilmesi sonucu eledim. Elimde kalan her bir fotoğraf/illüstrasyon için ne şekilde poster haline getirilebilecekleri konusundaki görüşlerimi not ettim. Bu sürecin sonunda tekrar elimdeki görselleri ve ne şekilde poster haline getirmeyi planladığıma ilişkin görüşlerimi hem ODD ekip üyeleriyle hem de geçerlik komite üyeleriyle paylaştım ve gelen görüşlere göre görsellerin ne şekilde poster haline getirilebileceğine ilişkin notlarımı güncelledim. Elimdeki görsellerin poster haline getirilmesine ilişkin fikirlerimin uygulanabilmesi için BAP-K projesi üzerinden hizmet alımı yaptım. Sekiz yıldır görsel tasarımlar yapan bir tasarımcıyla elimdeki görselleri ve poster haline getirilmeleri için not ettiğim düşüncelerimi paylaştım. Sürecin hızlı olması ve tekrarlı tasarım düzeltme işlemlerinin yapılmaması için tasarımcının çalışma süresi olan üç hafta boyunca tasarımcıyla haftada toplamda beşer saatlik toplantılar yaparak birlikte çalıştık. Tasarım sürecinin sonunda hazırlanan posterleri öncelikle geçerlik komitesi üyelerine ve olumlu davranışsal destek ekip üyelerine sundum ve tüm üyelerin görüşlerini not ettim. Hazırlanan görsellerle ilgili son olarak da profesyonel olarak dijital tasarım alanında uzun zamandır çalışan bir bağımsız tasarımcıdan görüş aldım. Tüm bu görüşler doğrultusunda tasarımcıyla bir toplantı yaparak posterler üzerinde gerçekleştirilmesini istediğim değişiklikleri belirttim. Tasarımcı bu değişiklikleri de uyguladıktan sonra poster tasarım süreci tamamlanmış oldu (11.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü). Hazırlanan tüm posterler EK-23'de yer almaktadır. Görsellerin okula yerleştirildiği gün öğretmenlerin bana ne kadar yardımcı olduğuna ilişkin düşüncelerimi araştırmacı günlüğüne şu şekilde not ettim:

Bugün ki görselleri yerleştirme işleri yorucu olmakla beraber keyifliydi de. Beş ders saati kadar bu görselleri okulun çeşitli bölümlerine asmakla uğraştık. Görselleri folyoya bastırmıştım. Stickerli bir kağıt, naylon gibi bir şey, onu ayırıp duvara ya da cama yapıştırmak mümkün. Bunu yapmamın amacı aslında sticker özelliğini kullanmaktan çok, en parlak ve en gerçekçi rengi yakalamaktı. Görselleri okulda öğretmenler gördüğünde hepsi çok sevindi ve beğendi. Okulumuz güzelleşecek dediler. Özellikle müdür yardımcısı Savaş hoca görselleri asma işini tamamen üstlendi. Okula çok da güzel oldu diye defalarca

belirtmek yaptığını. Cetvel ve kredi kartıyla bu görsellerin yapışkanlı kısımlarını duvara Savaş Hoca kendisi uyguladı. Yani arabaya cam filmi kaplar gibi yapılan bir şeymiş bu. Hoca da bu işlemin nasıl yapılacağını biliyormuş. Hiç sıkıntı çıkmadı yapıştırma sürecinde. Eğer Savaş Hoca yardımcı olmasaydı bu işlemi kendim bu kadar sorunsuz yapamazdım. Hoca iki kat içinde görsellerin hem nereye asılacağı konusunda bana yardımcı oldu, hem de nasıl asılacağı konusunu üstlendi. Hatta ben yardım eden konumuna düştüm. Çok mutlu oldum bu duruma. Ayrıca beden eğitimi öğretmeni Vedat Hoca, rehber öğretmen Zerrin Hoca da çok yardımcı oldular. Derse girerken çıkarken gören tüm öğretmenler de görüşlerini belirtti. Kurulan iş birliği ve görsellerin kalitesi benim için çok önemliydi (12.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.2.1.4. Oturma düzeni değişikliği

Durum saptama sürecinde sınıf gözlemlerine başladığımda sınıflarla ilgili ilk dikkatimi çeken durum çoğu sınıfta, neredeyse her ders için ayrı bir oturma düzeninin olmasıydı. Her gözlem için sınıfa girdiğimde oturma düzeniyle ilgili krokimi yenilemem gerekiyordu. Bu durumun öğrencilerin birbirinin sırasının altında eşya unutması ve o eşyaları almak için ders içerisinde ayağa kalkmaları gibi pek çok probleme yol açtığını düşünüyordum. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ait belirli bir yerlerinin olmamasının da sınıf düzeninin sağlanması açısından zorlayıcı olduğunu gözlemliyordum. Hangi öğrencinin kimin yanında olduğunu öğretmenler bile net olarak bilemiyordu. Yer düzeniyle ilgili karmaşık bulduğum bu duruma ek olarak öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışları azaltmak için öğrencilerin yerlerini değiştirmesi de sınıf oturma düzeninin daha da karışmasına neden oluyordu. Bazen öğrencilerin tenefüslerde birbirlerinin yanında ellerinde çantalarıyla dikilmiş orası benim yerimdi diye tartıştıklarını gözlemliyordum. Bu gibi nedenlerle eylem planım içerisinde mutlaka oturma düzeniyle ilgili bir çalışma yapmam gerektiğini düşünmüştüm. Bu fikrimi geçerlik komitesi ve ODD ekibi ile paylaştığımda hem komite üyeleri hem de ODD ekip üyeleri olumlu görüş dile getirdi. Bu nedenle sınıflarda ideal oturma düzenini nasıl sağlayabileceğimle ilgili çalışmaya başladım. Durum saptama sürecinde yaptığım gözlemleri, aynı günün akşamında bilgisayarda yazıyor ve temas özet formunu gözlem verilerine göre dolduruyordum. Bu nedenle hangi öğrencilerin hangi derslerde ne gibi problem davranışlar sergilediğini veriye dayalı olarak takip edebiliyordum. Yer değişikliği planlaması için öncelikle elimdeki bu veriler üzerinde çalışmaya başladım. Gözlem verileriyle çalışırken yanıt aradığım sorular şu şekildeydi;

- a) Sınıfta en yoğun problem davranış sergileyen öğrenciler kimdir?

b) En yoğun problem davranış sergilediğini belirlediğim öğrencilerin en sık sergilediği problem davranışları nelerdir?

c) En yoğun problem davranış sergileyen öğrencilerin problem davranışlarının ilişkili olduğu (problem davranış tetikleyen vb.) öğrenciler var mıdır?

d) En yoğun problem davranış sergileyen öğrencilerin problem davranışları oturma düzenleriyle ilgili nasıl bir değişiklik yapılırsa azaltılabilir?

Yukarıda sıralanan soruların yanıtları için gözlem verileri üzerinde yaptığım analiz sonucu ulaştığım veriler Tablo 3.38.'de gösterildiği gibidir. Tablonun üçüncü sütununda yer alan problem davranış puanı sırasıyla sayfa 132, 138, 139 ve 141'de yer alan Tablo 3.19, Tablo 3.20., Tablo 3.21. ve Tablo 3.22.'den alınan puanlardır.

Tabloda yer alan verilere ulaştıktan sonra yapacağım yer değişikliğine ilişkin dikkat etmem gereken çeşitli ilkeler belirledim. Bu ilkeleri belirleme amacım, tüm sınıflara uygulanabilecek bir yer değişikliği düzenleme sistemi oluşturabilmek ve tüm sınıfların iklimine mümkün olabildiğinde aynı olumlu etkiyi sunmaktır. Bu gerekçelerle yer düzenlemesinde dikkat etmem gereken ilkeleri şu şekilde belirledim (Clunies-Ross, Little ve Kienhuis, 2008; Güneş, 2014; Ming-tak ve Wai-shing, 2008; Özyürek, 2005; Shindler, 2016):

- a) Yan yana oturmasının uygun olmadığını not ettiğim öğrenciler yan yana veya önlü arkalı oturtulmamalı.
- b) Öğrencilerin oturduğu sıranın konumu tahtayı görmelerine ya da arkalarında oturan öğrencilerin tahtayı görmesine engel olmayacak şekilde düzenlenmeli.
- c) Akran zorbalığına uğradığını gözlemlediğim öğrenciler olabildiğince öğretmen masasına yakın oturtulmalı.
- d) Akran zorbalığına uğradığını gözlemlediğim öğrencilere zorbalık içeren davranışları sergileyen öğrencilerden olabildiğince uzak konumlandırılmalı.
- e) Akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin yanında önünde ve arkasında, yapılan Kimdir Bu? ve sosyometri uygulamasının sonuçlarına göre sosyal kabulü yüksek, hoşgörülü ve yardımsever iki öğrenci bulunmalı.
- f) Sosyometri sonuçlarına göre aynı akran kümesinde yer alan öğrencilerin, birbirleriyle ders içinde konuşma davranışlarını daha fazla sergileme ihtimallerini arttırmamak için bir arada oturmamalarına mümkün olduğunca dikkat edilmeli.

Tablo 3.38. Oturma düzeninin planlanmasında kullanılan veriye dayalı bilgiler

Sınıf	Öğrenci	Problem Davranış Puanı	Sergilediği Problem Davranışlar	Öğrencilerin Bu Problemleri Sergileme Nedenlerine İlişkin Araştırmacı Görüşleri	Problem Çözümü İçin Öneriler
6-A	Kadir	216	Sınıfta dolaşma ve öğretmen masasının yanında durma	Kadir'in boyunun sınıfa göre çok kısa olmasına rağmen sıklıkla arka sıralarda oturuyor. Ayrıca sınıfta kendine ait bir sırası yok diye düşünüyorum. Neredeyse her ders eşyaları başka bir öğrencinin yanında oluyor. Kadir sınıfta gezinirken öğretmen veya öğrenciler uyarıda bulunmuyor.	Kadir'in sırası net olarak belirlenmeli. Boyuna uygun olacak şekilde öne yakın sıralardan birinde oturması sağlanmalı.
6-A	Aydın	156	Konuşma, dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama, gülme	Aydın çoğu derste neredeyse aralıksız olarak problem davranışlar sergiliyor. Bu kadar yoğun problem davranış sergilemesinin en önemli nedeninin yanında, önünde ve arkasında oturan öğrencilerle arasının iyi olmasıyla ilgili diye düşünüyorum. Ders içerisinde sürekli birbirlerine bir şeyler söylüyor ve gülüyorlar. Birinin diğerine bir şey söylemesi hepsinin konuşmasına neden oluyor.	Aydın ve ön arka sıralarında oturan öğrencilerin yerleri değiştirilmeli. Birbirleriyle arkalarını dönerek iletişim kuramayacakları şekilde oturmaları sorunları azaltabilir.
6-A	Aykut	156	Konuşma, gülme, ayakta durma	Aykut'un problem davranışlarının genellikle sıra arkadaşıyla konuşmasından kaynaklı olduğunu gözlemledim. Sık sık çantalarının, defter ve kitaplarının birbirlerinin alanına geçtiğiyle ilgili tartıştıklarını gözlemledim. Onlar bu tartışmayı yaparken ön ve arkalarında oturan öğrencilerin onları susturmak için uyarması da sınıftaki ses düzeyini artırıyor.	Aykut'un boyu uzun olsa da önden ikinci sırada oturuyor. Ayrıca sıra arkadaşı Yaprak'la uyum sorunları problem davranışlarını tetikliyor. Boyuna uygun bir yere geçmesi ve yanında oturacağı kişinin doğru seçilmesi sorunları azaltabilir diye düşünüyorum.
6-B	Nuran	92	Ayağa kalkma	Sınıfın en kısa kız öğrencisi olmasına rağmen orta sıranın en arkasında oturuyor. Ayağa kalkma davranışı genellikle tahtadan defterine bir şeyler yazarken oluyor. Eğer Nuran ayağa kalktığında sınıftan biri Nuran'ı öğretmene şikayet ederse Nuran bu duruma bağırarak tepki veriyor.	Ön sıralarda oturması sağlanmalı
6-B	Mustafa	227	Konuşma, ayakta durma, vurma	Mustafa pek çok farklı problem davranışı çok sık sergileyerek tüm sınıfın atmosferini olumsuz etkileyebiliyor. Sıklıkla sergilediği problem davranışlar arasında ayağa kalkma, konuşma, vurma gibi davranışlar yer alıyor. Mustafa'nın derslerin neredeyse tamamında ders dışı aktivitelerle ilgilendiğini görüyorum. Ayrıca yaptığım gözlemlerin büyük bir kısmında farklı sıralarda oturuyordu. En sık birlikte oturduğu kişi Talha ve yan yana oturduklarında ders boyunca sürekli konuşuyorlar. Mustafa sürekli arkasındaki önündeki öğrencilere bir şey atarak veya bir şeyler sorarak rahatsız ediyor.	Mustafa ve Sinan yan yana oturmamalı. Mustafa'nın sırası net olarak belirlenmeli. Mustafa'nın öğretmeniyle olabildiğince yakın oturtulmasının ve etrafındaki arkadaşlarının ona olumlu örnek olabilecek kişiler olmasının önemli olduğunu düşünüyorum.

Tablo 3.38. (Devam) Oturma düzeninin planlanmasında kullanılan veriye dayalı bilgiler

Sınıf	Öğrenci	Problem Davranış Puanı	Sergilediği Problem Davranışlar	Öğrencilerin Bu Problemleri Sergileme Nedenlerine İlişkin Araştırmacı Görüşleri	Problemin Çözümü İçin Öneriler
6-B	Tunay	58	Ayakta durma, konuşma, dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama	Tunay duvar kenarında arkadan ikinci sırada oturuyor. Oturduğu sıranın sağ tarafında öğrencilerin montları asılı duruyor. Tunay sık sık derste ayağa kalkıyor ve montlara yaslanıp ayakta duruyor. Bazen görünmesi bile zorlaşıyor. Ayrıca sıra arkadaşı Doğu ile çok sık konuşuyorlar.	Tunay'ın ayağa kalkıp montlara yaslanma davranışı koridor tarafına alınmasıyla düzeltilebilir. Ayrıca Doğu'yla yan yana oturmaması da her ikisinin konuşma davranışını azaltabilir diye düşünüyorum.
7-B	Emin	148	Konuşma, alay etme, ayakta durma, dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama	Emin Fen ve Türkçe derslerinde son derece sakin ve derse aktif katılım sağlayan bir öğrenci. Fakat müzik, resim ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde sıra arkadaşı İsmet'e ve Derya'yla Erkin'e çeşitli şekillerde rahatsızlık verip sınıfı da bu öğrencilere karşı kışkırtmaya çalışıyor. Emin sınıfın tam ortası kabul edilebilecek bir yerde oturduğu için de belirttiğim öğrencilere çok rahat erişebiliyor.	İsmet ile Emin'in yan yana oturmasının uygun olmadığını düşünüyorum. Emin belirttiğim derslerde sürekli belirttiğim kişilere sorun çıkardığı için ön sıralarda öğretmenin rahatça gözlemleyebileceği bir yerde oturmalı. Yanında, önünde ve arkasında oturan kişiler ise ona olumlu örnek olabilecek, olumsuz davranışlar sergilemeye başladığında kendisini uyaraabilecek olması sorunları büyük ölçüde azaltabilir düşünüyorum.
7-B	Erkin	141	Zorbalığa maruz kalma, konuşma, dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama, uyur pozisyonunda sıraya yatma	Erkin bazı derslerde Emin'in yanında bazı derslerde ise Emin'in önünde oturuyor ve bu nedenle Emin sık sık Erkin'i rahatsız ediyor. Birkaç kez Emin'in Erkin'in sırtına arkadan kalem batırdığını ve Erkin dönüp bağırınca Emin'in Erkin'i öğretmene şikayet ettiğini gözlemledim. Ayrıca Erkin Derya'ya bir şeyler söyleme veya bir şeyler atma gibi davranışlarla Derya'nın problem davranış sergilemesine de neden olabiliyor.	Erkin'in de ön sıralarda oturması gereken bir öğrenci olduğunu düşünüyorum. Yanında ona örnek olabilecek bir öğrenci olmasının da ders içerisinde ilgisiz nesneler ile oynama ve uyur pozisyonunda sıraya yatma davranışlarını azaltabileceğini düşünüyorum.
7-B	Derya	88	Zorbalığa maruz kalma, konuşma, dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama	Derya'yı şimdiye kadar yaptığım tüm gözlemlerde sınıfın en arka sıralarında otururken gördüm. Boyu kısa değil ama en arkada oturacak kadar da uzun değil aslında. Ayrıca Derya'nın sınıftaki çoğu öğrenci tarafından zorbalığa uğrayabiliyor olması nedeniyle en arkada oturması uygun değil diye düşünüyorum. Birkaç derste Dolunay ile yan yana oturduğunu, birkaç derste Zehra'nın arkasında oturduğunu gözlemledim. Bu derslerde sorunlar hiç bitmedi. Yıldız ve Çağdaş sürekli Derya'ya bir şeyler söylediler. Derya da bu tarz durumlara maruz kaldığında yüksek sesle tepkiler veriyor, bu nedenle hem sınıf düzeni bozuluyor hem de öğretmenler yaşanan durumun detayına bakmadan Derya'ya sessiz olması için uyarıda bulunabiliyor.	Derya'nın ön sıralarda oturması gerektiğini düşünüyorum. Sınıfın en arkasında oturduğunda neredeyse isteyen her öğrenci Derya'ya rahatsızlık verebiliyor ve öğretmenler bu süreçleri takip edemeyebiliyor. Ayrıca Derya'nın yanında ve arka sırasında oturan öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer alma ihtimali en düşük öğrencilerden seçilmesi gerekir diye düşünüyorum. Özellikle Derya'nın yanında oturduğu öğrencinin ona olumlu örnek olabilecek biri olması gerekiyor diye düşünüyorum

- g) Özel gereksinimli öğrencilerin yanına; kendilerine yardımcı olabilecek, problem davranış sergilediklerinde uyarıda bulunabilecek hoşgörülü akranların oturması sağlanmalı.
- h) Oturma düzeni planı ODD ekip toplantısında üyeler tarafından incelenmeli ve gelen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmalı.
- i) Oturma düzeni ODD ekip üyeleriyle görüşülerek son haline getirildikten sonra oturma planı sınıflarda uygulanmaya başlanmalı.
- j) Oturma düzeni yapıldıktan sonraki bir hafta içerisinde öğretmenlerin oturma düzeniyle ilgili görüş ve önerileri belirlenerek oturma düzenine son hal verilmeli.
- k) Tüm öğretmenlerin alacağı bir kararla oturma düzeninin her derste aynı olması sağlanmalı.

Belirlediğim ilkelere uygun şekilde oturma düzeni değişikliğini planladım ve önerdiğim yer değişikliği planlamasını önce ODD ekibiyle ardından tüm öğretmenlerle paylaştım. Hazırladığım taslak planla ilgili öğretmenlerden bir düzeltme talebi gelmedi. Planladığım taslağa uygun olarak odak sınıfların oturma düzenini değiştirdik. Öğretmenlerle verdiğimiz karar doğrultusunda, her derste farklı oturma düzeni yapma ve ders içerisinde problem davranış sergileyen öğrencilerin yerlerini değiştirme uygulaması tamamlandı. İzleyen bölümde oturma düzeni değişikliğini yaptıktan sonraki ilk üç hafta içerisinde öğretmenlerin mevcut düzenlemeyle ilgili görüşleri yer almaktadır. Zerrin Öğretmen yapılan düzenlemenin Derya'ya olan olumlu etkiyi şu cümlelerle açıklamıştır;

Araştırmacı: Hocam Derya'yla ilgili durum nasıl? Oturma düzeninden sonra.

Zerrin Öğretmen: 2.dönem, kaç haftadır başladık bilmiyorum ama sadece bir kere kavga çıktı. Ondan önce her hafta 2-3 kere kavga çıkıyordu. Ben artık yılmışım yani. Oturma düzeninin çok işe yaradığını düşünüyorum çünkü Emine, Seve falan onu çevreliyor ya ona kimse laf atamıyor (08.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Berrin Öğretmen oturma düzeniyle ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır;

Araştırmacı: Berrin hocam 6-B'nin yer değişikliğine ne diyorsunuz?

Berrin Öğretmen: Çok büyük fark yarattı. Hocam Mustafa mesela her yerdeydi. Şimdi en azından bir yerde duruyor Su sürekli onu yönlendiriyor. Ödevler veriyor, onları okutuyor. Ben bazen görüyorum, say diyor 10 20 30 o da diyor 10 50 30. 50 değil 20 falan böyle sürekli o da öğretmeye çalışıyor Mesela Kerim'i en öne aldık, duyduğum kadarıyla Kerim her derse katılıyor (08.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Nevra Öğretmen ise oturma düzeninin etkilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

Şu an hiçbir sıkıntı yok. Evet Kaan hoca da memnun, siz memnunsunuz, Sevim hoca memnun 7/B'nin sınıf düzeninden falan. Hani çocuklar da memnun görünüyor an itibari ile.

İşte evet yani bunu bir şekilde zorlaya, zorlaya aşmanın yolunu arayacağız (05.02.2019 tarihli uygulama öncesi Nevra Öğretmen ile görüşme).

İzleyen başlık altında öğretmen eğitimiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.5. Öğretmen bilgilendirme çalışması

Öğretmen bilgilendirme çalışmasının planlamasını yaparken iki temel amacım vardı. Birincisi öğretmenlere eylem planı kapsamında okulda uygulanması planlanan uygulamalarla ilgili temel bilgileri paylaşmaktı. İkincisi ise durum saptama sürecinde belirlediğim öğretmenlerin problem davranışlara karşı sergiledikleri hatalı tepkileri fark etmelerini ve bu hatalı tepkiler yerine verebilecekleri doğru tepkilerin neler olabileceğine ilişkin örnekler sunmaktı. Bu amaçlarla gerçekleştirdiğim öğretmen bilgilendirme toplantısını dört ana parçada planladım.

Tablo 3.39.'da öğretmen bilgilendirme çalışmasının bölümleri, her bir bölüme ayrılan süre ve bölümlerin amaçları yer almaktadır.

Tablo 3.39. Öğretmen bilgilendirme çalışmasının bölümleri, bölümler için ayrılan süreler ve bölümlerin amaçları

Bölüm Adı	Süre	Bölüm Amacı
Araştırmanın Tanıtımı	20 dk.	Araştırma amacının ve araştırma sorularının açıklanması. Eğitimin gerçekleştirildiği 25.02.2019 tarihine kadar gerçekleştirilen veri toplama süreçlerinin açıklanması.
Uygulamalı Davranış Analizi	100 dk.	Durum saptama sürecinde elde edilen verilere göre, öğretmenlerin problem davranışlara verdikleri hatalı tepkilerin neler olduğunun ve bu tepkilerin neden hatalı olduğunun örneklerle dayalı olarak açıklanması. Öğretmenlerin problem davranışlar karşısında sergiledikleri hatalı olan tepkiler yerine sergilemeleri uygun olan davranışların örneklerle açıklanması.
Olumlu Davranışsal Destek	60 dk.	Çalışma kapsamında okulda uygulanacak olan olumlu davranışsal destek müdahalesinin aşamalarının açıklanması.
Eylem Planı	60 dk.	Araştırmanın uygulama sürecinde, okul içerisinde belirlenen problemlerin çözümüne yönelik planlanan müdahalelerin ve uygulama süreçlerinin açıklanması.

Tablo 3.39. incelendiğinde öğretmen bilgilendirme çalışmasının toplamda dört saatlik bir program olduğu görülmektedir. Öğretmen bilgilendirme çalışmasının hafta içi bir gün olması gerektiğini okulda öğretmenlerle birlikte kararlaştırmıştık. Bu nedenle okul çıkış saati olan 15.30'dan sonra öğretmenlerin bilgilendirme çalışmasının düzenleneceği yere gelmeden önce kendilerine de zaman ayırabilmelerini sağlamak adına

eğitimi saat 17.30’de başlatma kararı verdim. Bilgilendirme alışması başladıktan sonraki her 60 dk. da bir ara verdim. Aralardan beş dakika öncesinde ise varsa öğretmenlerin işlenen bölümle ilgili sorularını yanıtladım. İlk arada çay kahve ikramı, ikinci arada yemek ikramı ve nc arada yine çay kahve ikramı yapılarak saat 22.30’da tüm çalışmayı tamamladım. Öğretmenlerin bilgilendirme çalışmasında ele alınan konuları her ihtiyaç duyduklarında tekrar inceleyebilmelerini sağlamak amacıyla program başlarken öğretmenlere hediye ettiğim çanta içerisinde; sununun dinleyici notlarına, kuralların görsellerine ve olumlu davranışsal destek uygulamasıyla ilgili temel bilgileri içeren Türkçe bir metin olarak, “Baş makale: Olumlu davranışsal destek” adlı Erbaş (2005)’in makalesine yer verdim. Ayrıca ğretmenlere hediye edilen çanta içeriğinde belirtilen evraka ek olarak bir not defteri, kalem, silgi ve bir şişe su bulunmaktaydı.

3.2.1.6. Öğrencilere sistemin tanıtılması

Öğrencilere eylem planı kapsamında okulda başlatılan ve başlatılacak uygulamaları çalışmanın genel amaçlarını açıklamak için ğrenci eğitimleri planladım. Bu eğitimleri ğretmen eğitiminin yapıldığı hafta tamamlayacak şekilde planladım. Öğrenci eğitimlerinde en temel amacım ODD matrisini tanıtmak ve bu matriste yer alan her bir kural ile ilgili çocuklarla konuşmaktı. Öğrenci eğitimi içerisinde bilye kavanozu ve sticker uygulaması gibi uygulamalardan bahsetmeme kararı verdim. Bu kararı hem okul rehber ğretmeni Zerrin ğretmen ile hem de geçerlik komitesiyle konuşarak verdim. Bu şekilde planlamamın amacı; öğrencilerin dikkatini çeşitli uygulamaların kurallarına ilişkin bilgilerle dağıtmak yerine sadece okul çapında oluşturmak istediğim olumlu atmosfere odaklanmalarını sağlamak istememdi. Bu nedenle öğrenciler için düzenlenen eğitimde sadece kural matrisine odaklandım. Eğitimin başlığını ve sloganını ise “Daha mutlu bir ... Ortaokulu için daha anlayışlı, saygılı, yardımsever, hoşgörülü ve temiz” olarak belirledim. Toplamda 19 yansidan oluşan PowerPoint sunumu ile gerçekleştirdiğim eğitim 6-A sınıfında  ders saati, 6-B ve 7-B sınıflarında ise ikişer ders saati sürdü. Öğrenci eğitiminin akışı şu şekilde hazırlanmıştı; (a) okulun logo ve sloganı, (b) okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması için belirlenen ana temalar ve anlamları, (c) okul çaplı olumlu davranışsal destek matrisi, (d) okul çaplı kurallar, (e) farklılıklara saygı temalı video gösterimi, (f) sınıf kuralları, (g) bahçe kuralları, (Emin) koridor kuralları, (ı) kantin kuralları, (i) yemek kuralları ve (j) lavabo kuralları.

Sunum içerisinde; kurallara, kuralların görsellerine ve kurallara ilişkin olumlu örneklere yer verdim. Ayrıca öğrencilerin sürece dahil olmasını sağlamak adına sık sık onların bana soru sormalarına izin verdim ya da ben onlara sorular yönelttim. Sunumları, önceden ODD ekibinde çalışmanın etkisinin arttıracağını düşünerek verdiğimiz karar gereği hem sınıf rehber öğretmeni hem de okul psikolojik danışmanı ile birlikte yaptık. Bu nedenle sunumum sırasında birkaç kez okul psikolojik danışmanı birkaç kez de sınıf rehber öğretmenine söz hakkı tanıdım ve karşılıklı sohbetlerle de kurallara ilişkin görüşlerimizi açıklama fırsatı bulmuş olduk. Bu eğitimde açıklamadığım müdahalelerin öğrencilere nasıl tanıtılacağı konusunda ODD ekibiyle yaptığımız çalışmalarda verdiğimiz karara göre; her uygulamanın başlangıç tarihinde Zerrin Öğretmenin koordinasyonunda, o gün her sınıfın ilk dersine giren öğretmen uygulamanın tanıtımını yapacaktı. Böylece öğrencilerin tüm kuralları birden değil de uygulamalar başladıkça tanımlarını sağlayabiliriz diye düşündüm. Bu durumun öğrenciler açısından uygulamaların daha kolay anlaşılmasına katkı sağlamasını bekliyordum ve uygulamalar ilerledikçe yapılan ODD ekip toplantılarında seçtiğimiz yöntemle ilgili bir problem gündeme gelmediği için uygulama sonuna kadar bilgilendirme çalışmalarına bu şekilde devam edildi. Sistemin öğrencilere tanıtılmasıyla ilgili yaptığım ilk eğitim oturumundan sonraki düşüncelerimi araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade ettim;

Ben sunumda kural ifadesini çok kullanmak istemedim. Şöyle sundum, “biz yer değişikliği yaparken sizinle konuşmuştuk, yapmak istediğim şey daha mutlu daha huzurlu, daha iyi öğrenebileceğiniz, daha çok eğlenebileceğiniz bir Ortaokulu, bir 7-B sınıfı oluşturmak” demiştim. Burada da bunu tekrarlayarak girdim. “Konuşmuştuk ya dedim daha mutlu bir 7-B, daha iyi öğrenen, daha çok eğlenen bir 7-B istediğimizi anlatmıştık. Bu noktada buna erişebilmemiz için bu duruma ulaşabilmemiz için bazı önerilerimiz var. Ben bugün bu önerileri sizinle konuşmak istiyorum” dedim. Burada da hep aslında şurayla ilişkilendirmeye çalıştım. “Sizin için yapıyorum, siz mutlu olun diye siz daha çok eğlenin diye, siz daha iyi anlaşın diye” mesajını vermeye çalıştım (12.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Sistemin öğrencilere tanıtılması için yapılan ilk toplantıda hem sınıf rehber öğretmenin hem de okul psikolojik danışmanı benimle birlikte çalışmaya yardım etmesiyle ilgili düşüncelerimi araştırmacı günlüğünde şu cümlelerle açıkladım;

7-B’ye ilk ders bunu Kaan Hocayla beraber yaptık, o da katıldı. Ben örnek verdim, açıkladım. Aralarda Kaan Hoca söz aldı, aralarda ben aldım, aralarda karşılıklı konuştuk. Bu şekilde gerçekleştirdik. İlk ders sunum bitmeyince 2.derse de sarktı. Zerrin Hoca da katıldı, bu da çok iyiydi. Bence her şey çok güzel oldu. Yani hem okul psikolojik danışmanı hem sınıf rehber öğretmeni hem de ben yani işin temel paydaşları diyebileceğim bir ekip olduk ve hep

beraber birbirimizle de paslaşarak çocuklara sunumu tamamladık (12.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

İlk eğitimin bitiminde öğrencilerin davranışlarıyla ilgili dikkatimi çeken olumlu durumu araştırmacı günlüğünde şu şekilde açıkladım;

Bu eğitimin bitiminde yaşadığım, bana ilginç gelen şeyde şeydu; sınıfın belki yarıdan fazlası biz onlar çıkarken Kaan hocayla beraber akıllı tahtanın orada bekliyorduk, iyi akşamlar hocam görüşmek üzere dediler. Normalde ben bu sınıfın başka ders çıkışlarına da denk geldim ve herhangi bir şekilde bu kadar yoğun iyi akşamlar veya iyi dilek ifadesiyle hiç karşılaşmamıştım. Çok erken ve anlık bir değişim olsa da bu durum beni motive etti (12.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

6-B sınıfında yaptığım toplantıda öğrenciler arasında yaşanan bir lakap takma davranışının sonlandırılacağına dair sözleşmiş olmamız ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu açıklamalara yer verdim;

Pek çok öğrenci katıldı, pek çok öğrenciyle konuştuk. Hatta Kerim, Yağmur ve Su arasındaki lakapla ilgili de anlaşılmaya vardık, sözleştik, tokalaştık. Kerim artık ne Yağmur’a ne de Su’ya lakap takmayacak. Bu konuda birbirimize söz verdik/verdiler (14.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

6-A sınıfındaki sistem tanıtım toplantısında Aykut’la yaşadığım beni hem şaşırtan hem de mutlu eden diyalogla ilgili araştırmacı günlüğünde yer verdiğim cümleler şu şekildedir;

Aykut normalde beni çok ciddi dinledi ve dersin bitimine doğru şöyle bir soru sordu bana; “hocam, işte bize yapılan kötülüğe kötülükle karşılık vermememizi söylüyorsunuz, diyelim ki bir arkadaşımız bize bire bir gel şurada görüşelim dedi. Biz de onu söylediğiniz örnekteki gibi gidip öğretmenimize söyledik, daha sonra çıkışta öğretmenimizin olmadığı bir yerde bu çocuk gelip de bize sen korkaksın, sen gittin beni şikayet ettin öğretmene o yüzden seninle tekrar dövüşeceğiz derse ne olacak?” diye bana bir soru sordu. O kadar şaşkınlığa ki hakikaten cümleleri de toparlayamıyorum. Aykut’tan hiç beklemediğim olgunlukta, uzun cümlelerle durumu genişçe betimleyerek bu soruyu yöneltti. Ben de dedim ki; “bence esas korkaklık böyle düşünerek kavgaya karışmak. Çünkü kavga insanlar arasındaki sorunun çözümüne yardımcı olmaz. Kavga ederken insanlar birbirinin canını yakar ve birbirine daha çok kızar. Bu nedenle insanlar kavga ederken aralarındaki anlaşmazlığı çözemez. Esas cesaret bu probleme yol açan şeyleri konuşarak çözmeye çalışmak. Sana korkak derlerse tam tersi korkak olmadığını bu konuyu çözmek için kavga etmektense konuşmak gerektiğini söylersin” dedim. Sonra da “eğer senin doğru davranışına rağmen sorun çözülmezse bizlere gelip yardım isteyebilirsin” diye ekledim. Bunu söylerken de beni çok ciddi dinledi ve anladığına dair başını salladı. “Tamam hocam” dedi (14.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.2.1.6.1. Öğrencilere okul kurallarını hatırlatıcı çalışma

Öğrencilerin okulda kurulmuş olan tüm sistemlerle ilgili bilgilendirilmiş olmasına rağmen, zaman içerisinde kuralların unutulabileceğini ya da zamanla kurallara uyma konusundaki dikkatinin azalabileceğini varsayıyordum. Bu nedenle öğrencilere sistemin tanıtımını planlarken ilk eğitimden bir ay sonra da hatırlatıcı bir çalışma yapmayı planladım. Eylem planı üzerinde çalışırken bu amaçla yapmayı düşündüğüm çalışma bir doktor veya veteriner davet ederek odak sınıflarla tanıştırmak ve davet ettiğim kişinin mesleğini nasıl elde ettiğini, iş hayatında nelerle karşılaştığını açıklarken bizim belirlediğimiz kurallara dolaylı olarak değinmesini sağlamaktı. Ancak uygulama başladıktan sonra bu amaçladığım hatırlatıcı çalışmanın, doktor veya veterinerden önce eğitim alanından bir uzman ile yapılmasının daha verimli olabileceğini düşündüm. Doktor veya veteriner davet etmeyi istememin en temel nedeni “öğrencilere ileride ne olmak istiyorsunuz?” diye sorduğumda en sık aldığım yanıtın bu iki meslek olmasıydı. Ancak okulda zaman geçirdikçe öğrencilerin bana da sürekli işimle ilgili soru sorduğunu ve üniversitede nasıl öğretmenlik yaptığımı anlamaya çalıştıklarını fark ettim. Bu nedenle de kural hatırlatıcı çalışma için okula bir akademisyen davet edebileceğimi düşündüm. Bu gerekçelerle kural hatırlatıcı çalışmaya doktor öğretim üyesi olarak eğitim fakültesinde çalışan bir akademisyen davet ettim. Sunu için davet ettiğim akademisyene; olumlu davranışsal destek matrisinin çıktısını verdim ve bu çalışmadan ne amaçladığımı açıkladım. Davet ettiğim akademisyenle yaptığım görüşmede kural hatırlatıcı çalışmayla ilgili hazırlayacağı sunuyla ilgili yaptığı açıklama şu şekildedir;

“Ben sunumumda kendi eğitim ve meslek yaşantımı anlatayım. Bolca görsel kullanarak nerelerde okudum, ne iş yapıyorum vb. şeyleri açıklayayım. Aralarda da karşılaştığım zorluklarla nasıl baş ettiğimi açıklarken ya da nasıl bir öğrenci olduğumu anlatırken senin bana verdiğin kurallardan alıntılar yapayım.” (12.03.2019 tarihli saha notu; Seher Hoca ile görüşme).

Kural hatırlatıcı çalışmanın yapıldığı 19.03.2019 tarihli araştırmacı günlüğüne yazdığım görüşlerim şu şekildedir;

Seher Hoca’nın dört tane köpeği var ve köpekleriyle olan yaşantısını anlattı. Onları çocuğu gibi sevdiğini onlara doğum günü yaptığını anlattı ve bunların görsellerini paylaştı. Ardından Amerika’ya gittiği süreçte bir Halloween’a katıldığını söyledi. Birkaç fotoğraf gösterdi. Yani aslında ben bu uygulamayı çocukların başka insanların başka hayatlar yaşadığına dair bir görüş edinmesini istediğim için de yapmıştım. Yani burada benim çocuklara sunmayı istediğim şey bu eğitimler bu okul hayatları size başka dünyalar başka kapılar açabilir şeklindeydi ve Seher hoca bence verdiği örneklerle buna çok büyük katkı

sundu. Seher Hoca'nın sunumu sırasında hoşuma giden çok fazla şey oldu. Mesela Seher Hoca'ya 'Halloween günah değil mi?' dediler. Seher Hoca dedi ki 'Ben Müslümanım, ben domuz eti yemiyorum ama onlar domuz eti yiyor. Benimle yemeğe gidecekleri zaman onlar helal et satılan domuz eti satılmayan yerlere beni götürüyorlardı. Yani bana saygı duyuyorlardı. Dolayısıyla ben de onlara saygı duydum. Onların bu adetine davet edildiğim için katıldım' dedi. Farklılıklara saygı duymak bizi zenginleştirir mesajını Seher hoca bu olayla verdi. Hem 6-A da hem 7-B de Seher Hoca'yı çok sevdiler, "tekrar gelin" dediler. Hatta 7-B de Emin 'Bizim öğretmenimiz olur musunuz?' dedi. Bu benim için gerçekten başarılı bir durumdu. Bu duruma çok sevindim. 6-A ile ilgili en güzel şey de şuydu; biz çok fazla ponpon kullandık yani 10-12 tane ponpon kullandık. İlk derse girdiğimizde Kadir camdan dışarı bakıyordu, hiç derse katılmıyordu. Seher Hoca Kadir'e bir iki soru sordu. Onunla biraz sohbet etti. En son Kadir dersin son 15-20 dakikasında yani ikinci yarısında sırasına oturup parmak kaldırıp söz almak için izin istedi. Bu esasında çok net bir şekilde gösteriyor ki uygulamalı davranış analizine dayalı dönüt verme sistematik kullanıldığında oldukça etki ediyor. 19 Mart Salı günü de bu şekilde tamamlandı diyebilirim (19.03.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.2.1.7. Aile bilgilendirme çalışmaları

Uygulamaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve okulda yapılan düzenlemelerin aileler tarafından evde de sürdürülebilmesi için uygulamaların ailelere tanıtılması oldukça önemliydi. Araştırma başladıktan sonra okulda gerçekleştirilen tüm veri toplama süreçleriyle ilgili ailelere gönderilen izin formlarının yanında, detaylı bir şekilde veri toplama araçlarının ne amaçla kullanıldığına ve çalışmanın pek çok bileşenine ilişkin açıklamalar içeren metinler de yer alıyordu. Ancak ailelerle daha yakın bir etkileşim sağlamak adına, okulun veli katılımı ile ilgili problemlerini de göz önünde bulundurarak ODD ekibi görüşleriyle ailelere yapılacak bilgilendirme çalışmasının 2018-2019 bahar yarıyılıının veli toplantısına denk getirilmesine karar verdim. Ayrıca önceki toplantılara veli katılımının çok düşük olmasını da göz önüne alarak katılımı arttırmak amacıyla odak sınıfların sınıf rehber öğretmenlerinin her bir veliyi telefonla arayarak toplantıya katılımlarını rica etmelerine karar verdik. Okulun veli toplantılarına ilişkin uygulamaları gereği her bir sınıfın veli toplantısı sınıf öğretmenin uygun gördüğü farklı bir günde gerçekleştirildi. Bu sayede zaman problemi olmadan her sınıfın velileriyle görüşme fırsatı buldum. 6-B sınıfının veli toplantısı; 26.02.2019, 7-B sınıfının veli toplantısı 27.02.2019, 6-A sınıfının veli toplantısı ise 28.02.2019 tarihinde gerçekleştirildi. Her bir toplantıda ortalama 30 dakikalık bir sunumla kim olduğumu, okulda gerçekleştirdiğim çalışmaların neler olduğunu ve bu çalışmalara aileler olarak

evde nasıl destek olabileceklerini açıkladım. Ailelere tüm iletişim bilgilerimin yer aldığı bir kart ve okul çaplı kuralların yer aldığı bir tanıtım broşürü dağıtıp her türlü soruları için benimle iletişime geçebileceklerini açıklayarak sunumumu tamamladım. Aşağıda ilk veli bilgilendirme toplantısı sonrasında araştırmacı günlüğünde yazdığım görüşlerim yer almaktadır;

Bugün saat 12:30 gibi ortaokuluna gittim, 6-A'nın sınıf toplantısı vardı. Velilere önce Zerrin hoca bir sunum yaptı, ardından ben 30 dakika kadar konuştum. 20 veli vardı. O noktada oldukça ortaokulu geneline göre geniş bir katılım söz konusuydu. Ben çok uzun, detaylı anlatmadım. Daha böyle çalışmanın ana hatlarından bahsettim. Ne yapmak istiyorum, ne elde etmek istiyorum, belirlediğim temalar üzerinden bir iki cümle kurdum. Okul çaplı kural matrisinin çıktısını velilerle paylaştım. Logoyu, sloganı paylaştım. Kendi iletişim bilgilerimi paylaştım. Dönem boyu neler yapacağımızla ilgili genel bir bilgi aktarımı yaptım (18.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Son veli bilgilendirme toplantısı olan 7-B velileri için yapılan toplantı sonrasında araştırmacı günlüğünde yer verdiğim düşüncelerim şu şekildedir;

Bugün 7-B'nin veli toplantısına katıldım. Önce Zerrin hoca bir sunum yaptı, aile tutumları ve aile tutumlarının çocuklara etkisiyle ilgili. Ardından ben yaklaşık her halde 20-25 dakika kadar velilerle konuştum. 6-A ve 6-B'nin veli toplantısında da yaptığım gibi OÇODD matrisinin çıktısı, okul çaplı temel kuralların çıktısı ve logomuzun stickerli çıktısını verdim. Kendimi tanıttım, ne yapmak istediğimi anlattım. Velilere birkaç örnek kuraldan da detaylıca bahsettim. Benim sunumum genel olarak çok olumlu bir atmosferde geçti. Velilerden her akşam ODD matrisindeki kurallardan bir iki tanesi hakkında çocuklarıyla sohbet etmelerini rica ettim. Bu kurallarla ilgili sohbeti nasıl başlatabileceklerine ilişkin örnekler de verdim. Ailelere bilye kavanozu ve sticker uygulamasını da açıkladım. Ailelerden haftada bir kez, çocuklarının sınıftaki bilye kavanozu uygulamasına katkısı hakkında soru sormalarını da istedim. Öğrencilerin okulda yapılan tüm çalışmaları anne babalarının da bilmesinin çok önemli olacağını düşünüyorum. Ancak bu sayede hem okul hem de anne baba çocuklara aynı taleple yaklaşabilir ve davranış değişikliğini hızlandırabilir diye düşünüyorum (27.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

İzleyen başlıkta bilye kavanozu uygulamasıyla ilgili detaylara yer verilmiştir.

3.2.1.8. Bilye Kavanozu (Marble jar) uygulaması

Durum saptama sürecinde elde ettiğim verilere dayalı olarak, beni uygulama sürecine ilişkin en çok endişelendiren durum; öğrencilerin öğretmen uyarılarını yeterince dikkate almadığını gözlemliyor olmamdı. Bu durumu çözmemin yani öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi olumluya döndürmemin uygulamaların amacına ulaşması için olmazsa olmaz olduğunu düşünüyordum. Araştırma önerimi hazırlamaya başladığım

günlerden başlayarak yaptığım alanyazın taramalarına göre olumlu davranışsal destek uygulamasının temel amaçlarının önleyicilik ve yaşam kalitesi artışı sağlamak olduğunu (Atbaşı, 2018; 2020a; Erbaş, 2005) biliyor ve odağımı problem davranışları mümkünse oluşmadan önlemek, problem davranışlar oluşursa da olumlu yöntemlerle sıklık ve sürelerini azaltmak/ortadan kaldırmak olması gerektiğini (Horner, vd., 2009) biliyordum. Bu sayede öğrencilerin sınıf içerisindeki yaşam kalitesi de olumlu yönde etkilenecekti. Kurgulanacak sistem her ne kadar okula özgü olsa da öğrencilerin kurulacak sistemleri kabullenmesi ve içselleştirmesi için pekiştirme sistemlerinin güçlü ve motive edici olmasını istiyordum. Bu nedenle okullarda kullanılan pekiştirme sistemleri ve grup odaklı pekiştirme üzerine alanyazın taraması yaptım. Bu araştırmam sonucunda pek çok farklı pekiştirme sistemine eriştim. Eriştiğim farklı pekiştirme sistemlerini hem ODD ekibine hem de geçerlik komitesine sunarak görüşlerini aldım. Geçerlik komitesi seçilecek pekiştirme sistemini belirleme konusunda ODD ekibiyle birlikte karar vermemin daha uygun olacağını belirttiği için uygulamada kullanılacak pekiştirme yöntemini benim eriştiğim tüm yöntemleri içeren bir sunum yapmamın ardından ODD ekibiyle birlikte seçtik. Ekibin verdiği karar bilye kavanozu sisteminin uygulanmasıydı. Eylem planımda bilye kavanozu uygulamasını kullanmamıza engel olacak bir durum gelişmesi ihtimaline karşı alternatif uygulama olarak; “100 Squares Reward System (100 kare ödül sistemi)”ni yine ODD ekibiyle iş birliği halinde seçtik. Bilye kavanozu uygulaması öğrenciler olumlu bir davranışta bulunduğu anda sınıf kavanozuna bilye eklenmesi ve olumsuz bir davranışta bulunduğu anda sınıf kavanozundan bilye çıkarılması şeklinde yürütülen bir uygulamadır. Bu uygulamada, kavanoz sınıfta herkesin görebileceği bir yerde bulunur ve sadece öğretmenler kavanoza bilye ekleme ve çıkarma kararı verebilir. Öğrenciler belirli miktarda bilye biriktirdiğinde, öğrencilerin önceden belirlenmiş bir ödüle erişmesi sağlanır. Bu nedenle uygulamada sıklıkla kavanoz üzerine belirli seviye işaretleri çizilir ve o seviyelere ulaşıldığında sınıftaki öğrencilerin ödüle erişimi sağlanır. Bilye kavanozu uygulamasını okula özgü hale getirmeye çalışırken kullanacağımız malzemeler hakkında ODD ekibinde çeşitli kararlar aldık. Uygulamada cam kavanoz ve bilye kullanımının çeşitli sorunlara yol açabileceğini düşündük. Özellikle bilyenin öğrenciler arasında sıkça kullanılan bir oyuncak olmasının sistemde çeşitli sorunlara yol açabileceğini fark ettik. Ayrıca cam kavanoz kullanmanın ise kavanozun düşmesi gibi durumlarda hem yaralanmalara yol açabileceğini hem de temizlenmesinin çok zor olabileceğini düşündük. Bu nedenlerle cam kavanoz ve bilye ile bu sistemi uygulayamayacağımızı netleştirdik.

ODD ekibiyle uzunca bir süre uygun materyallerin neler olabileceği üzerinde çalıştık. Alternatiflerimiz arasında çeşitli boylarda plastik kaplar ile bilye yerine plastik toplar, ponponlar, oyuncak metal paralar, top şeklinde çikolatalar gibi çeşitli alternatiflerimiz vardı. Değerlendirmeler sonucunda bilye kavanozu sisteminde kullanmaya karar verdiğimiz materyaller Görsel 3.40’da da görüldüğü gibi plastik bir saklama kabı ile orta boy renkli ponponlar olmuştur.



Görsel 3.40. Bilye kavanozu uygulamasında kullanılan materyaller

Sistemin uygulanabilmesi için her sınıfa birer plastik saklama kabı aldım ve kapların üzerine sınıf ve şubeleri etiketle belirttim. ODD ekip toplantısında verdiğimiz karara göre her ödül kabı tam olarak dolduğunda sınıf iki kez ödüle erişmiş olacaktı. Sınıfın ilk ödülünü kaba çizilen orta çizgiye ulaştığında ikinci ödülünü ise saklama kabı dolduğunda alacağı şekilde bir planlama yaptık. Odak sınıfların derslerine giren her öğretmene ellişer adet ponpon içeren bir paket ve Zerrin Öğretmen’e de ponponlar yeterli olmazsa diye sisteme dahil edilebilecek yüz adet ponpon verdim. ODD ekibiyle bilye kavanozu sisteminin her öğretmen tarafından aynı şekilde nasıl uygulanabileceği konusunda çalıştık. Bu konuda temel bazı ilkeler belirleyerek sistemi öğretmenlerin kendilerine uyarlayarak kullanmalarının uygun olacağını düşündük. Öğretmenlere her adımda ne yapmaları gerektiğini söylemenin sınıf içinde öğretmeni yorabileceğini ve uygulamanın sürdürülebilirliğini zora sokacağını düşündük. Bu nedenle aşağıda yer verilen uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri oluşturup öğretmenlerle paylaşarak uygulamayı 26.02.2019 tarihinde başlatma kararı aldık. Sistemin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için dikkat edilmesi önerilen unsurları şu şekilde listeledik;

- a) Öğretmen sistemin uygulanmakta olduğu sınıfta arttırmayı ve azaltmayı istediği davranışları belirlemelidir (Ör: parmak kaldırarak söz hakkı alma ve konuşma, izinsiz ayağa kalkma vb.)
- b) Davranış yönetim sistemlerini kullanırken iyi bir gözlemci olmak ve hedef davranışları (istenen ve istenmeyen davranışları) belirleyip var olan sistem üzerinden bu davranışlara tepki vermek (istenen bir davranış oluştuğunda pekiştirme yapmak, istenmeyen bir davranış oluştuğunda ise kazanılmış pekiştireçlerden birini geri almak) gerekmektedir.
- c) Öğretmen hedef davranışa sistem üzerinden tepki verirken; arttırmayı amaçladığı davranış gerçekleştiğinde/azaltmayı amaçladığı davranış gerçekleştiğinde davranışı mutlaka sesli olarak davranışı tanımlamalı ve sistemi kullanarak pekiştirme/ pekiştireç alma işlemi yapmalıdır (Ör: Ayşe parmak kaldırarak söz aldığın için teşekkür ederim, bir ponpon kazandın, Ali izinsiz sınıfta gezdiğin için bir ponpon alıyorum vb.).
- d) Öğrencilerin sisteme uyumlarını arttırmak adına öğretmenlerin odaklandıkları davranışların (istenen davranışlar ve istenmeyen davranışlar) olabildiğince eşit ağırlıkta olmasına dikkat edilmelidir. Bir öğretmenin her olumsuz davranış için ponpon alması ama nadiren olumlu davranışlar için ponpon vermesi öğretmen-öğrenci etkileşimi adına olumsuz etkiler doğurabilir. Bu nedenle öğretmenin pekiştireç kullanma (ponpon verme) ve tepkinin bedeli uygulama (ponpon alma) konusunda kendi içinde bir tutarlılığı olması önerilmektedir.
- e) Bilye kavanozu uygulamasının başarısının artması için öğretmenlerin derslerde sistemi öğrencilere hatırlatması ve bir oyun atmosferiyle olabildiğince düzenli olarak kullanması büyük önem taşımaktadır.
- f) Öğretmenin bilye kavanozu uygulaması sırasında karşılaştığı problem davranışlar yoğunlaştığında sınıfın aşırı miktarda ponpon kaybetmemesi için bir öğrencinin sergilediği problem davranışlar için sınıfın biriktirdiği ponponlardan en fazla dört adet alınabileceği kuralı unutulmamalıdır. Eğer bir öğrencinin sergilediği problem davranışlar nedeniyle alınan dört ponpona rağmen problem davranış sonlanmadıysa öğretmen sınıfın biriktirdiği ponponlardan beşinci ponponu almamalı sınıfta bulunan davranış inceleme formunu doldurarak rehber öğretmen odasında bulunan sınıfa ait davranış kutusuna formu atmalıdır. Bu formlar yapılan sınıf toplantılarında; sınıf rehber öğretmeni, araştırmacı ve okul psikolojik

danışmanı ile ele alınacaktır. Tutanakta yer alan konuyla bağlantılı olarak formu inceleyen ekip, öğrencinin ailesini okula davet etme ya da sınıf toplantısına problemi yaşayan öğretmeni davet etme kararı verebilecektir.

Yapılan ODD ekip toplantılarında bilye kavanozu uygulamasıyla ilgili Zerrin Öğretmen ve İpek Öğretmen, uygulama başladıktan bir hafta sonra 6-A sınıfının öğrencilerinden derslerine giren her öğretmenin sistemi aynı şekilde uygulamadığına ilişkin şikayetler aldıklarını ifade ettiler. Bu şikayetler bazı öğretmenlerin ponpon vermeyi unuttukları şeklindeydi. Bu konunun çözümlenmesini sağlamak amacıyla bilye kavanozu kullanım rehberi hazırlayarak bu bölümde açıklanan uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeleri daha detaylı bir şekilde ele alarak öğretmenlerin sistemi kullanma süreçlerini daha iyi hale getirmeyi amaçladım. Bilye kavanozu kullanım rehberi EK-24’de yer almaktadır. Öğretmenlere bilye kavanozu kullanım rehberini kendim dağıttım ve uygulama sürecinde herhangi bir konuda sorun yaşarlarsa benimle ya da Zerrin Öğretmenle iletişime geçebileceklerini belirttim. Kullanım rehberinin dağıtımından birkaç gün sonra Sevim Öğretmen, benim uygulama okulunda olmadığım bir gün Zerrin Öğretmene giderek uygulamayı doğru kullanıp kullanmadığından emin olamadığını ifade etmiş ve Zerrin Öğretmen de bu konuyu mail olarak bana iletti. Zerrin Öğretmen’in bu konuyla ilgili bana yazdığı mail şöyledir;

Hocam Sevim Öğretmen bana gelip size de iletmemi rica ederek, bilye kavanozu uygulaması sırasında ponpon kavanozundan ponpon almaya çekindiğini söyledi. “Sistem sınıflara geldikten sonra çok daha rahat ders işler hale geldim bu nedenle de ponpon almak istemiyorum. Ama sistemde ponpon almam da gerektiği için sanırım fark etmeden olması gerekenden az ponpon vermeye başladım. Çocuklar bana hocam siz hiç ponpon vermiyorsunuz diyor. Bu konuda ne yapabilirim?” diye hem size hem bana danışmak istemiş. Ben de kendisine size ulaşip bir çözüm yolu bularak kendisine yardımcı olacağımızı ilettim (11.03.2019 tarihli saha notu; Zerrin Öğretmen’den gelen mail).

Zerrin Öğretmen’in bu mailini gördükten sonra konuyu çözmek için bir öneri geliştirdim. Bu öneriye göre ben ya da Zerrin Öğretmen eğer kendisi de kabul ederse Sevim Öğretmen’in birkaç dersinde bilye kavanozu asistanlığı yaparak, Sevim Öğretmen’in sistemi sağlıklı bir şekilde kullanmasını sağlayacaktık. Bu uygulamayı şu şekilde düşündüm. Ben video kayıtları için Zerrin Öğretmen ise rehberlik çalışmalarını planlayabilmek için sınıflarda gözlemci olarak bulunuyorduk. Sevim Öğretmen’in sınıfında benim veya Zerrin Öğretmen’in bulunması öğrenciler için dikkat çekici bir durum olmayacaktı. Ayrıca benim ve Zerrin Öğretmen’in ya da benim “bu ders

ponponlarınızı ben vereceğim ve alacağım, öğretmeninizin bu ders tahtayı daha çok kullanması gerekiyor. Böylece ben de öğretmenimize yardımcı olacağım” gibi bir açıklamayla bu çalışmayı yürütmesinin/yürütmemin de dikkat çekmeyeceğini düşünüyordum. Planladığım sistemi Zerrin Öğretmen ile birlikte Sevim Öğretmen’e açıkladım. Sevim Öğretmen bu önerinin yararlı olacağını düşündü ve uygulamayı kabul etti. Ben iki defa Zerrin Öğretmen ise bir defa bilye kavanozu uygulama asistanlığı yaptık. Bu üç uygulamayı 12.03.2019-15.03.2019 tarihleri arasında gerçekleştirdik. 18.03.2019 tarihinde Sevim Öğretmenle yaptığım yapılandırılmamış görüşmede bilye kavanozu asistanlığı uygulamasının etkileri hakkında şu açıklamaları yapmıştır;

“Hocam size ve Zerrin Hoca’ya teşekkür ediyorum. Ben bu uygulama sayesinde sınıflarda çok daha kolay ders işleyebilir olunca, problem davranışlarda ponpon almak istemiyordum. Ama siz ve Zerrin Hoca derslerime gelip ponponları yönetince ponpon almanın da problem davranışları daha da azalttığını gördüm. O nedenle şimdi gerektiği zaman ponpon alıyorum. O nedenle de daha çok ponpon kullanabiliyorum.” (18.03.2019 tarihli saha notu; Sevim Öğretmen ile görüşme).

Uygulama süresince, uygulamanın etkilerinin nasıl olduğuyla ilgili hem ODD ekip toplantılarında hem de yapılandırılmamış görüşmelerle veri topladım. Bu süreçte amacım Sevim Öğretmen’in durumunda olduğu gibi uygulamanın etkisini arttırmak için gerekli müdahaleyi hızla yapabilmektir. Aşağıda uygulama sürerken öğretmenlerin uygulamanın etkilerine ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Sevim Öğretmen yapılan ODD ekip toplantısında bilye kavanozu uygulamasıyla ilgili şu açıklamaları yapmıştır;

“Şöyle diyebilirim ki uygulama benim için büyük rahatlık. Hatta ponponları yaptığımız sınıflar ve yapmadığımız sınıflar özellikle benim dersimde çok fark ediyor. Benim için çok rahat oldu. Özellikle 7-B de 6-B de çok daha rahat ders işleyebiliyorum. 6-A’da da yine güzel olumlu ama 6-B’ye göre hareketli çocuklar var.” (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Zerrin Öğretmen ise uygulamanın etkilerine ilişkin şu sözleri kullanmıştır;

“Hocam benim karşılaştığım durum şu, normalde 6-B zil çaldığı zaman içerde de dışarda da dolaşmalar, yerinde oturamamalar, Mustafa’nın kapıda olması gibi şeylere ben çok alışkınım. Şimdi geldiğim zaman bunların daha aza indirildiğini görüyorum. %70-80 azaldığını düşünüyorum (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).”

Ecem Öğretmen ise bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin gözlemlerini şu cümlelerle paylaşmıştır;

“Üç sınıfta uygulanan bu yöntemde ilk günlerde fazlasıyla bir değişim oldu Öğrenciler ponpon kaybetme korkusuyla istedik davranışların dışına çıkmak istemediler. İstenmedik

davranışı fazla olan öğrenciler herhangi bir istenmedik davranış gösterdiklerinde ve sınıfa ponpon kaybettirdiklerinde diğer öğrenciler tarafından uyarıldılar.” (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Buğra Öğretmenin uygulamanın etkilerine ilişkin düşünceleri ise şu şekildedir;

“Sınıf yönetimi kolaylaştı. Sesli olarak uyarmak yerine ponpon almak veya vermek yeterli oldu. Böylece öğretmen olarak daha az yorulmaya başladık. Davranış problemi olan öğrenciler kendilerini fark etmeye başladı. Aynı öğrencilere farklı cezalar vermeye gerek kalmıyor. Öğrenciler kendi aralarında da organize hareket etmeye başladılar. Birbirlerini destekleyip, olumsuz durumlarda birbirlerini durdurdular.” (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Bilye kavanozu uygulamasına öğretmenler ve öğrenciler alışmaya başladıktan sonra, uygulamanın yapılmadığı sınıflarla ilgili öğretmenlerin o sınıflarda sınıf yönetiminde daha çok zorlandıklarına ilişkin bana yaptıkları açıklamalarla ilgili görüşlerimi araştırmacı günlüğünde ifade ettim;

Öğretmenlerimiz diyor ki; “hem çocuklar çok istiyor hem de biz ponpon uygulanmayan sınıflarda ders anlatırken ekstra zorlanıyoruz çünkü ponpon uygulanan sınıflarda sessizliği sağlamak çok kolay ama ponpon uygulanmayan sınıflarda sessizliği sağlamak o kadar kolay olmuyor. Bizim daha çok bağırmanız daha çok uyarmamız gerekiyor ve artık biraz daha sakın sınıflara alıştığımız için de bu bizi yoruyor”. Buna çok sevindim. Yani aslında en büyük beklentim buydu. Sınıfın genel iklimini düzeltmek (22.03.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Durum saptama sürecinde 6-B sınıfında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde problemlerin diğer derslere göre daha yoğun olduğunu gözlemlemiştim. Uygulama sonrasında 6-B sınıfında gözlemci olarak katıldığım ilk din kültürü ve ahlak bilgisi dersindeki sınıfın durumuna ilişkin düşüncelerim şu şekildedir;

“Bir karmaşa olmadı bence, bu iyiydi. Onun dışında sınıf gördüğüm en sakın Din kültürü dersini yapıyordu. Hatta okuldaki en sakın din kültürü dersine şahit oldum (28.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).”

6-A sınıfına uygulamanın etkileriyle ilgili araştırmacı günlüğüne not ettiğim görüşlerim şöyledir;

Bugün 6-A ile ilgili olumlu şeyler duydum. Nevra Hoca ‘Benden dört tane ponpon aldılar, çok enteresanolardı, iyi motive olmuşlardı’ dedi. 6-A film çizgisine erişmiş. Bugün Atilla Hoca’nın odasına giderken sınıfın kapısı açıktı. İçeride öğretmen yoktu ama herkes yerinde oturuyordu. Onlara da üç tane bonus ponpon vereceğim. Hatta Aydın’ın elinde bir bisküvi çöpü vardı. Parmak kaldırdı. “Efendim” dedim. “Hocam bunu çöpe atabilir miyim?” dedi. İlginç bir şekilde motive olmuş durumdalar (07.03.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Zerrin Öğretmen bilye kavanozu uygulaması sonrasında 6-A ve 6-B sınıflarında yaşanan olumlu gelişmelerle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır;

“Hocam sabahleyin ilk geldiğimde ben kendi yaptığım çalışmadan bahsetmek için sınıflara gidecektim. İlk önce 6-A sınıfına gittim. Ayakta olanlar vardı ama o hareketlilik, karışıklık o şey yoktu açıkçası. Ondan sonra konuştuk ettik falan. Kapıyı açıp çıktığımda 6-B sınıfının kapısının sonuna kadar açık olduğunu, herkesin yerinde oturduğunu, hiç ses çıkartmadıklarını gördüm. Hatta ben öğretmen var sandım. Baktım içeride öğretmen yok, sonra dedim işte “süpersiniz” dedim “yerinizde oturduğunuz için ben de bu ponponu buraya atıyorum” dedim ve onlara bir tane ponpon verdim.” (28.02.2019 tarihli saha notu; Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Azra Öğretmenin uygulamayla ilgili görüşleri ise şöyledir;

“Çocukların merak duygusunu çektiği için özellikle çok bir ilgi gördük. Özellikle sorun yaşayan sınıflarda çok işe yaradı. 6-A sınıfı çok ilgiliydi. Bir de 6-B’de çok gördüm. 7-B’de öyle oldukça olumlu etkiler var. İnşallah devam eder böyle. 6-B’de özellikle bireysel eğitim gerektiren çocuklarda çok işe yaradı. Mesela Tunay benim dersimde hiç not almazdı. Tunay not almaya başlamış, o hoşuma gitti. Hatta onun nedeniyle ponpon attım, o da sevindi.” (05.03.2019 tarihli saha notu; Azra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen’in 6-B ve 7-B sınıfı üzerindeki bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır;

“6-B’de korkuyorlar ponpon kaybedeceğiz diye. Bir de onlar yarıyı da buldukları için hemen birbirlerini uyarıyorlar. Mustafa falan hiçbir şey yapmıyor. Güzel davranıyorlar. 7-B’de de daha iyi geldi bana. Onlar da 6-B gibiler. İlk zaman daha mum gibiydiler ama çocuklar doğal olarak şey yapmaya başladılar, hafif hareketlenmeye başladılar. Ama böyle daha iyi yani. Talha’yla durup da şey yapmalarını insan şey yapmıyor yani. Bakıyor duvar gibi karşısında. Bu halleri daha iyi bence. Daha fazla kötüye gitmezse eğer, böyle kalırlarsa iyi.” (05.03.2019 tarihli saha notu; Berrin Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen bilye kavanozu uygulamasının 6-B ve 7-B üzerindeki olumlu etkilerini şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Hocam bugün 7-B’ye gittim. Derste Derya’nın hiç sesi çıkmadı. Arada yanıma kalpler getirdi, kartlar getirdi. Emin de dahil olmak üzere anketini yapmayan bazı öğrenciler vardı. Emin sınıfta biraz ses yükselerek konuşmaya başlanınca ‘Susun, sessiz olun, parmak kaldırarak konuşun ponpon kaybedeceksiniz’ dedi ve sınıf gerçekten susup parmak kaldırarak konuşmaya başladı. Evet, süre zarfı içinde aniden konuşan kişiler oldu ama bir karmaşa olsun, söze atlama olsun, o yoktu. Sakinlik dinginlik hakimdi ve hafif sesler yükselmeye başladığında bile Emin iki kere uyardı. Yani ben 7-B’yi güzel gördüm. Sabahtan stajyerler geldi, 6-B geldi ‘Hocam biz hepsini doldurduk’ dediler ben de ‘Süpersiniz’ dedim. 99 tane ponpon olduğunu saymışlar. “Eğer zil çaldığında yerinize otursanız, kurallara uyarmanız bende size ponpon vereceğim bunu unutmayın” dedim. Sonra gerçekten sözlerini tuttular. Ben de gittim herkes yerine oturdu bir değil iki tane ponpon verdim. Sonra çok mutlu olmuşlar.” (21.03.2019 tarihli saha notu; Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Tablo 3.40’da odak sınıfların bilye kavanozu sistem dahilinde aldıkları ödüller ve tarihleri gösterilmektedir.

Tablo 3.40. *Odak sınıfların bilye kavanozu sistemiyle kazandığı ödüllere ilişkin bilgiler*

Sınıf	Ödül Kazanılan Tarih	Ödül Türü		Ödül
		Orta Çizgi	Üst Çizgi	
6-A	12.03.2019	X		Film izleme ödülü
	27.03.2019		X	Sınıf rehber öğretmenlerinin evine ziyaret
	08.04.2019	X		Fazladan bir ders beden eğitimi
	26.04.2019		X	Okulda öğretmenlerle birlikte kahvaltı yapma
	03.05.2019	X		Patlamalı fen deneyi
	23.05.2019		X	Piknik
6-B	05.03.2019	X		Film izleme
	11.03.2019		X	Patlamalı fen deneyi
	19.03.2019	X		Fazladan bir ders beden eğitimi
	02.04.2019		X	Okulda öğretmenlerle birlikte öğle yemeği
	12.04.2019	X		Sınıf rehber öğretmenlerinin evine ziyaret
	25.04.2019		X	İki ders kutu oyunu oynama
	30.04.2019	X		Piknik
	15.05.2019			Ormanya gezisi
	30.05.2019		X	Okulda iftar
7-B	08.03.2019	X		Film izleme
	21.03.2019		X	Fazladan iki ders saati beden dersi yapma
	01.04.2019	X		Macera park gezisi
	22.04.2019		X	İki ders kutu oyunu oynama
	30.04.2019	X		Film izleme
	08.05.2019		X	Öğretmenlerle spor etkinliği yapma
	23.05.2019		X	Sınıf iftarı

Tablo 3.40. incelendiğinde uygulamanın devam ettiği 26.02.2019-31.05.2019 tarihleri arasında 6-A sınıfının altı, 6-B sınıfının dokuz ve 7-B sınıfının yedi ödül aldığı görülmektedir.

3.2.1.9. Davranış inceleme formu uygulaması

Davranış inceleme formu uygulamasını, uluslararası alanyazında okul disiplin sistemleriyle ilgili çalışmalarda yer alan “Office Referral Form”u (Marzano, vd., 2005) planladığım çalışmaya uyarlayarak oluşturdum. Bu uygulamayla dört amaca ulaşmayı hedefledim. İlk amacım, bilye kavanozu uygulaması ile azaltılamayan problem davranışların sınıf iklimini olumsuz etkilememesini sağlamaktır. İkinci amacım, sınıf toplantılarında ele alınacak konuların sistematik olarak kaydedilebilmesini sağlamaktır. Üçüncü amacım, uygulamanın başlangıcından sonuna kadar bilye kavanozu uygulamasıyla ortadan kaldırılamayan problem davranışların durumunu takip etmektir. Son amacım ise sınıf toplantılarında öğrencilerle yapılabilecek çalışmalara (Ör: öğrencilerden beklenen davranışların tekrar tanımlanması, problem davranışlara

alternatif olacak yeni davranışların öğretilmesi vb.) veri sağlamaktı. Bu amaçlar doğrultusunda sınıfta bir öğrencinin sergilediği bir problem davranış için öğretmenin en fazla üç kez ödül kabından ponpon almasını ve aynı öğrenci problem davranışı dördüncüye tekrarlırsa öğretmen tarafından davranış inceleme formunun kullanılmasını planladım. Davranış inceleme formu örneği Görsel 3.41.'de yer almaktadır. Öğretmenin davranış inceleme formunu öğrencilere neden doldurduğunu yorumlamadan açıklamasını ve ders bitiminde de rehber öğretmenin ofisinde bulunan her odak sınıfa ait davranış kutusuna atmasını planladım. Sınıflara ait davranış kutularında biriken formların ise sınıf toplantılarında ele alınarak sorunların çözülmesini amaçladım.

DAVRANIŞ İNCELEME FORMU			
Tarih:	Sınıf:	Ders Saati:	Öğretmen:
Davranışı Gerçekleştiren Öğrenci/ler:			
Davranış:			
Açıklamalar:			

Görsel 3.41. Davranış inceleme formu

Berrin Öğretmen davranış inceleme formu kullanmasıyla ilgili deneyimini şu sözlerle açıklamıştır;

“6-A’da ders işliyordum ve sürekli konuşuyorlardı. Özellikle Mustafa ve Aykut çok konuşuyordu. Birkaç tane ponpon falan da aldım ama ne Aydın sustu ne de Aykut. Sonra gözüme davranış kayıt formu çarptı, o an hatırladım çok ponpon almamak için davranış inceleme formu doldurabiliyorduk. Önce onu gösterdim, “bakın bunu da doldurabiliyoruz” falan dedim. Sonra biraz duruldular, yine konuşmaya devam ettiler. Bu sefer çıkardım bir tane, “Aydın’la Aykut ikiniz ne yaptınız?” dedim. Aydın hemen, “arkamıza dönüp konuştuk” dedi. “Senin söylediğini buraya yazıyorum” dedim, yazdım. İsimlerini de yazdım. “Bu davranışınızdan dolayı bunu doldurdum, bunu kutumuza atacağım” dedim. Ben formu doldurduktan sonra sustular.” (05.03. 2019 tarihli saha notu; Berrin Öğretmen ile görüşme).

İzleyen başlıkta sınıf toplantılarıyla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.10. Sınıf toplantıları

Olumlu davranışsal destek uygulamalarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen ve öğrenci etkileşimini artırmanın önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Collins, Gresham ve Dart, 2016; Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008). Alanyazında

öğretmen öğrenci etkileşimini artırmak için verilen önerilerden biri de sınıf toplantılarıdır (Atbaşı, 2020a). Sınıf toplantılarında öğrenci ve öğretmenlerin belirli aralıklarla belirlenmiş gündemler doğrultusunda sohbet etmeleri amaçlanmaktadır. Uygulama kapsamında, sınıf toplantılarını planlarken bu toplantılar aracılığıyla ulaşmayı istediğim amaçlar şu şekildeydi;

- a) Öğretmenlerin öğrencilere okul kurallarını hatırlatıcı çalışmalar yapmalarına fırsat tanımak
- b) Öğretmen ile öğrencilerin arasındaki bağı güçlendirmek
- c) Öğrencilerin uygulamalarla ilgili düşüncelerini belirlemek
- d) Davranış inceleme formlarıyla belirlenen problemlerin çözülmesi için gerekli planlamaları/ düzenlemeleri öğrencileri de sürece katarak planlamak
- e) Elde edilen veriler sonucunda sınıfta karşılaşılan olumsuz durumların ortadan kaldırılması için yeni becerilerin öğretilmesi gereği oluşursa bu öğretim için gerekli zamanı ve etkileşimi sağlamak

ODD ekibiyle sınıf toplantıları hakkında yaptığımız çalışmalarda sınıf toplantılarının sınıfların değişen gereksinimlerine uyumlu olarak farklı şekillerde de gerçekleştirilebileceğini kararlaştırdık. Sınıf toplantılarında ele alınacak konulara göre toplantıya; okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve araştırmacıdan bir ya da birkaç kişinin katılmasının uygun olabileceğini belirledik. Ayrıca sınıf toplantılarının ortalama 15 günde bir yapılmasının ya da değişen durumlara göre sınıf rehber öğretmenin vereceği karar doğrultusunda haftada bir, ya da üç haftada bir gibi farklı sıklıklarla da düzenlenmesinin de uygun olabileceği konusunda görüş birliğine vardık. Uygulama boyunca yapılan sınıf toplantıları ekipçe verdiğimiz kararlar paralelinde farklı katılımcılarla farklı sıklıklarda gerçekleştirilerek yürütüldü. Ayrıca ihtiyaç duyulduğunda sınıf toplantılarında ortaya çıkan sorunlar ya da davranış inceleme formu aracılığıyla belirlenen problemlerin tekrar oluşumunu önlemek amacıyla izlerlik sözleşmelerinin kullanımına da yer verdik. İzleyen başlıkta sticker uygulamasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.11. Sticker uygulaması

Sticker uygulamasını planlarken koridor ve kantinde sıkça karşılaşılan problem davranışlarının oluşmasını önlemeyi ve kurallara uyan öğrencileri pekiştirecek bir sistem geliştirmeyi amaçladım. Bu amaçlarla nöbetçi öğretmenlerin nöbet sırasında, kantin

Çalışanın ise alışveriş sırasında kurallara uyan öğrencileri pekiştirmek amacıyla kullanabileceği bir sistem olarak sticker uygulamasını tasarladım. Uygulama akışını şu şekilde planladım:

- a) Her gün okul rehber ğretmeni benim kendisine önceden teslim ettiğim içerisinde 20 adet sticker bulunan zarfları alt ve st kat nöbetçi öğretmenlerine ve kantin çalışanına farklı teneffüslerde vermeli
- b) Okul psikolojik danışmanının nöbetçi öğretmenlere ve kantin çalışanına sticker zarflarını verdiği teneffüsler her gün farklılık göstermeli
- c) Okul psikolojik danışmanı tarafından sticker zarfı verilen nöbetçi öğretmenler ve kantin çalışanı zarf içeriğindeki stickerları sadece kendisine zarfın teslim edildiği teneffüste kullanmalı. Stickerların bir teneffüste bitmemesi durumunda, kalan stickerlar okul psikolojik danışmanına teslim edilmeli
- d) Okul psikolojik danışmanı nöbetçi öğretmenlere ve kantin çalışanına sticker zarflarını verirken, öğrenciye sticker verme sırasında öğrencinin olumlu davranışını tanımlamaları gerektiğini hatırlatmalı

Zerrin ğretmen ile yaptığımız planlama görüşmesi sonrasında, uygulamada kullanılan stickerların pekiştirme özelliğini kaybetmemesi ve uygulamanın sürdürülebilirliği açısından kurallara uyan öğrencilere öğretmenler ve kantin çalışanı tarafından pekiştireç verilmesini gün içerisinde her bir uygulamacı için bir teneffsle sınırlandırma kararı aldık. Gün içerisinde, üç farklı uygulamacının üç farklı teneffüs ve mekanda (alt kat koridoru, st kat koridoru ve kantin) uygulamayı yürüteceği için öğrencilerin pekiştirece erişmek için yeterli fırsatı olacağını düşündük. Öğrencilerin hangi teneffüste pekiştirme yapılacağını bilmemesinin de kurallara daha fazla uymalarını gerektireceğini düşünerek pekiştirme yapılacak teneffsleri Zerrin ğretmen'in rastgele belirlemesini kararlaştırdık. Sistemin yürütülebilmesi için ilerinde yirmişer adet sticker bulunan zarflardan 100 adet hazırladım ve bu zarfları Zerrin ğretmen'e teslim ettim. Zerrin ğretmen yaptığımız planlama toplantılarında kararlaştırdığımız şekilde her gün st katta nöbet tutan öğretmene, alt katta nöbet tutan öğretmene ve kantin çalışanına farklı birer teneffüste birer tane pekiştireç zarfı verdi. Hem koridorlarda nöbet tutan öğretmenler hem de kantin çalışanı kurallara uyan öğrencilere, uydukları kuralı tanımlayıp teşekkür ederek sticker verme uygulamasını dönem boyu sürdürdüler. Buğra ğretmen'in uygulamanın etkileriyle ilgili düşünceleri şu şekildedir;

“Ödülün çok basit olmasına rağmen çocuklar çok güzel tepkiler verdiler. Pekiştireçlerin ne zaman verileceğinin de belli olmaması çocukların doğru davranış gösterme oranlarını arttırdı (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).”

İpek Öğretmen ise sticker dağıtımının problem davranışları azalttığına ilişkin deneyimlerini şu sözlerle paylaşmıştır;

“İkinci kat nöbetimde kullandım. Problem yaşadığımız öğrenciler başta olmak üzere öğrenciler kurallara daha çok dikkat etmeye başladılar.” (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Zerrin Öğretmen’in uygulamayla ilgili görüşleri ise şöyledir;

“Bugün Vedat hoca nöbetçiydi. Öğlen sticker kullanmış. ‘Çok işe yaradı’ dedi. Ben de şunu fark ettim; kantinde problem olmuyor. Kantinci bana; ‘hocam sticker getirmeyi unutmazsınız değil mi? Lazım oluyor’ dedi.” (22.04.2019 tarihli saha notu; Zerrin Öğretmen ile görüşme).

3.2.1.12. Yıldız öğrenci uygulaması

Belirlenen sınıf kurallarına uyan öğrencilerin pekiştirilmesi amacıyla geliştirilen bu uygulama; 15 günde bir her sınıftan bir öğrencinin, öğretmenlerin aday göstermesiyle yıldız öğrenci seçilmesini kapsamaktadır. Öğrencilerin hangi ölçütlere göre yıldız öğrenci seçileceğiyle ilgili ODD ekibinde yaptığımız çalışmada bu ölçütlerin ana hatlarını okulun tüm öğretmenlerinin katılımıyla belirlemenin daha uygun olacağını kararlaştırdık. Bu nedenle Zerrin Öğretmen okulda bir rehberlik toplantısı koordine etti ve bu toplantıya bende katıldım. Toplantıda tüm öğretmenler yıldız öğrenci uygulamasının ölçütleri arasında bulunması gerektiğini düşündükleri özellikleri açıkladı ve ben de not ettim. Sonrasında rehberlik toplantısında not ettiğim öğretmen görüşleriyle hazırladığımız kural matrisi arasındaki benzerlikleri belirginleştirecek şekilde yıldız öğrenci ölçütlerini düzenledim. Bu ölçütlere son halini verdikten sonra Zerrin Öğretmenle görüşerek görüşünü aldım. Ardından geçerlik komitesiyle ölçütleri paylaştım. Zerrin Öğretmen ve geçerlik komite üyelerinin yıldız öğrenci belirleme ölçütleri üzerinde bir düzeltme önerileri olmadı. Yıldız öğrenci seçme kriterlerinin son hali Tablo 3.41.’de yer almaktadır. Ölçütlerin belirlenmesinin ardından Zerrin Öğretmenle değerlendirmelerin nasıl yapılmasının uygun olacağı hakkında çalıştık. Zerrin Öğretmen sürece tüm öğretmenlerin katılımını sağlamak için sınıfın yıldız öğrencisinin belirlenmesinde o sınıfın dersine giren tüm öğretmenlerin oy kullanmasının iyi olacağını düşündüğünü açıkladı.

Tablo 3.41. Yıldız öğrenci belirleme ölçütleri

A. Okul Kurallarına Uyumu
Okula zamanında gelir, devamsızlık yapmamaya özen gösterir. Okulda yapılan törenlere gerekli özeni gösterir. Kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinir. Temizliğe dikkat eder. Sakince yürür acele etmez. Öğretmenlere ve okul çalışanlarına saygılı davranır.
B. Akademik Başarısı
Ders başarısını arttırmak için çaba sarf eder, gayretlidir. Ödevlerini zamanında yapar. Derse katılıma özen gösterir. Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yapar. Ders araç gereç ve kitaplarını programa uygun olarak getirip kullanır.
C. Arkadaşlık İlişkileri
Arkadaşlarına iyi davranır. Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım eder. Farklılıklara saygı duyar. Arkadaşlarını oyuna davet eder. Selam verir, yardım eder, teşekkür eder.
D. Okul Etkinliklerine Katılımı
Okul etkinliklerinde görev almaya isteklidir. Sportif faaliyetlerde okulunu ve sınıfını temsil eder.
E. Çevre Bilinci
Sınıfı ve okulu temiz tutmaya özen gösterir. Okul kaynaklarını (su, elektrik, okul araç gereçleri) israf etmez. Ağaçlara, çiçeklere ve hayvanlara iyi davranır.

Tüm öğretmenlerin sürece dahil olmasını sağlayacağını düşünerek değerlendirmenin bu şekilde yapılmasına karar verdik. Seçilen öğrenciler belli olduğunda okul girişinde ufak bir ödül töreniyle her yıldız öğrenciye bir sertifika verilmesini ve okulun bulunduğu ilçedeki eğitim fakültesine bir gezi düzenlemeyi kararlaştırdık. İlçede bulunan eğitim fakültesine düzenlenecek gezinin okulun işleyişini en az etkilemesini sağlamak ve organizasyonu kolaylaştırmak için 45 günde bir düzenlenmesini planladık. Dönem sonuna kadar her üç yıldız öğrenci seçiminin sonunda ilçede bulunan eğitim fakültesine gezi düzenledik. Görsel 3.42.'de öğrencilere verilen yıldız öğrenci sertifikası yer almaktadır. Yıldız öğrencilere ödül amaçlı planlanan eğitim fakültesi gezisinde çekilen fotoğraflardan ikisi Görsel 3.43. ve Görsel 3.44.'de yer almaktadır. İki yıldız öğrenci seçiminin ardından yapılan bir ODD ekip toplantısında Zerrin Öğretmen yıldız öğrenci uygulamasının tüm öğretmenlerin oy vermesi yöntemiyle yürütülmesinin çok zor olduğuna ilişkin düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir; “Tüm sınıflar için öğretmenlerin çok oy kullanması gerekiyor ve takibi çok zaman alıyor. Sadece iki oy olan öğrenci yıldız öğrenci olabiliyor. O yüzden sınıf öğretmeni kendisi seçebilir (08.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).” Zerrin Öğretmenin bu açıklaması sonrasında ekip üyeleri

de bu görüşün uygulanmasının daha iyi olacağını belirtti. Bu nedenle üçüncü yıldız öğrenci seçiminden itibaren, seçimi sınıf rehber öğretmenlerine bırakma kararı verdik.



Görsel 3.42. Yıldız öğrenci sertifikası



Görsel 3.43. Yıldız öğrenci seçilen öğrencilerin ödül gezisinde izledikleri kimya deneyinden bir fotoğraf



Görsel 3.44. Yıldız öğrenci seçilen öğrenciler geziden okullarına dönerken çekilmiş fotoğraf

İpek Öğretmen'in Yıldız Öğrenci uygulaması nedeniyle öğrencileri arasında olumlu bir rekabet ortamı oluştuğuna ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Benim sınıfta mesela şu anda çekişme var. Atilla, Sunay Ezgi mesela Aydın. Öbür aya mesela ben Aydın'ı yazabilirim. Şu anda Atilla ve Sunay'ı örnek aldı. Bir değişme var.

Benim sınıfa ciddi derecede olumlu etkisi oldu.” (26.04.2019 tarihli ODD ekip toplantısı). İzleyen başlıkta ayın temiz sınıfı uygulamasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.13. Ayın temiz sınıfı uygulaması

ODD ekibiyle beraber uygulamalar sonucunda hem öğrencilerin kişisel temizliklerine hem de çevrelerini daha temiz tutmaya özen göstermelerini sağlamak amacıyla ayın temiz sınıfı uygulamasını planladık. Bu uygulama, her sınıftan seçilen çevre ve temizlik kolu üyelerinden; Zerrin Öğretmen’in koordinasyonunda her hafta her biri farklı sınıfların temizlik koluna üye öğrencilerinden seçilmiş olan iki öğrencinin tüm sınıfları denetlemesiyle yürütüldü. Bu denetlemeler öğle arasında gerçekleştirildi. Temizlik denetimlerinin yapılacağı gün okula önceden duyurulmadan yapıldığı için sınıfların temizlik kurallarına ne derece uyduğunu bu şekilde gözlemlememizin daha gerçekçi olacağını düşündük. Sınıflara Zerrin Öğretmen ile birlikte denetimlere giden çevre temizlik kolundan iki öğrenci şu kriterlere göre sınıfların temizlik durumunu değerlendirdiler;

- a) Sınıf tahtası temiz mi?
- b) Sınıf havalandırılmış mı?
- c) Sıralar düzenli mi?
- d) Yerler süpürülmüş mü?
- e) Sıra altlarında çöpler var mı?
- f) Sınıfta kağıt çöpleri geri dönüşüm için belirlenen ayrı bir yerde toplanıyor mu?

ODD ekibiyle birlikte belirlediğimiz bu ölçütlere göre, sınıf denetimlerinde Zerrin Öğretmen ve çevre temizlik kolu öğrencileri her bir kriteri beş puan üzerinden puanladılar. Değerlendirme ekibi hazırlanan temizlik değerlendirme formuna puanlama işaretlemelerini yaparak değerlendirmelerini tamamladılar. Temizlik değerlendirme formu EK-25’de yer verildiği gibidir. Ay sonunda Zerrin Öğretmenle birlikte dört haftalık temizlik değerlendirme formlarının puanlarını birleştirerek ayın en yüksek puanını alan sınıfı belirledik. Ayın temiz sınıfı seçilen sınıf takip eden pazartesi günü okul girişinde yapılan törende Atilla Öğretmen tarafından tüm okula açıklandı ve sınıf başkanına sınıf kapısına asılacak olan ayın temiz sınıfı görseli törende teslim edildi. Ayrıca ODD ekibiyle ayın temiz sınıfı seçilen sınıfta bilye kavanozu uygulaması yürütülmekteyse sınıfın ödül kutusuna 10 ponpon eklenmesi kararı verdik ve bu kararı dönem boyunca uyguladık.

3.2.1.14. Zorbalık karşıtı müdahale çalışması

Zorbalıkla ilgili belirlenen durumların ortadan kaldırılması için uygulama sürecinde bir müdahale planlamam gerektiğini biliyordum. Çünkü özellikle Derya'nın yaşadıkları beni etik olarak da bu konuya mutlaka katkı sunmaya zorluyordu. Bu görüşlerimi süreç içerisinde geçerlik komitesiyle de pek çok kez paylaştım. Geçerlik komite üyeleri de zorbalık konusunda çalışma yapmam konusunda benimle hemfikir. Ancak eğitim geçmişim ve çalışma alanlarım nedeniyle zorbalık karşıtı müdahale planlaması konusunda okul psikolojik danışmanı ile iş birliği yapmam önerisinde bulundular. Zerrin Öğretmenle zorbalık karşıtı müdahale planlaması için yaptığımız çalışmaya dair araştırmacı günlüğünde yer verdiğim görüşlerim şu şekildedir;

Odak sınıflarda yaşanan zorbalık olaylarının sonlandırılabilmesi için yapılacak planlamada Zerrin Öğretmen ile iş birliği yaparak çalıştım. Zerrin Öğretmen ile iş birliği yapmam konusunda geçerlik komitesinin de zorbalık karşıtı müdahale paketi kapsamında diğer uygulamalardan daha kritik önemde olduğunu çünkü eğitim alanım gereği bu konuda desteğe ihtiyaç duyabileceğimi belirttiler. Bu nedenle Zerrin Öğretmen ile planlama toplantıları yaptık. Bu planlama toplantılarında hem ben hem de Zerrin Öğretmen elimizdeki zorbalık karşıtı eğitsel aktiviteleri ve bu konuda eriştiğimiz teorik bilgileri paylaştık. İkişer saatlik iki toplantı sonrasında zorbalık karşıtı müdahale için yapacağımız çalışmaları şu şekilde basamaklandırdık; a) zorbalık eğitimi, b) zorbalık karşıtı posterlerin okula yerleştirilmesi ve c) zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesi, d) belirlenecek dersler içerisinde kural hatırlatıcı çalışmaların yapılması. Bu planladığımız akışla öncelikle öğrencilere zorbalığın ne olduğunu, nedenlerini, zararlarını ve önlemek için neler yapılabileceğini örneklerle açıklamayı amaçladık. Planlanan zorbalık eğitiminin son kısmında ise her odak sınıf ile zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmelerinin imzalanmasını planladık. Zorbalık karşıtı sözleşmeye benim, sınıf rehber öğretmeninin ve Zerrin Öğretmen'in imza atacağını ve bu sözleşmeleri benim toplayarak arşivlememi kararlaştırdık. Fakat öğrencilerin de bu sözleşmeyi ve içerdiği maddeleri unutmaması için her bir odak sınıfa da birer A3 ebadında izlerlik sözleşmesi asarak o sözleşmeye tüm öğrencilerin bir arada imza atmasını kararlaştırdık. Verdiğimiz bu eğitimin etkilerini kalıcı kılmak amacıyla da hem sınıfa hem de okul koridorlarına zorbalık karşıtı sloganlar içeren posterleri yerleştirmeyi planladık. Zerrin Öğretmen çok iş birliğine açık davrandı ve bana çok yardımcı oldu. Bu konuda kendimi çok şanslı hissediyorum (05.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Günlük kayıtlarında da yer aldığı gibi Zerrin Öğretmenle toplamda dört saat süren iki planlama toplantısı gerçekleştirdik. Bu toplantılarda zorbalık karşıtı uygulama sürecinin tüm detaylarını netleştirdik. İzleyen başlıkta Zerrin Öğretmenle yaptığımız planlamaya dayalı olarak zorbalık karşıtı müdahale paketi ve nasıl uygulandığıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1.14.1. Zorbalık eğitimi

Zorbalık eğitimi adlı müdahale için hazırladığım sunuma; öğrencilere hangi davranışların zorbalık, hangi davranışların şaka olarak adlandırılması gerektiğini ve bu davranışlara maruz kalan kişilerdeki etkilerini tanımlayarak başladım. Çünkü ODD ekibiyle yaptığımız çalışmalarda öğrencilerin şaka ile zorbalık arasındaki farkı ayırt edemediği konusunda fikir birliğine varmıştık. Ardından ise zorbalık davranışlarının altında yatan nedenleri ve zorbalığa maruz kalan öğrenci üzerindeki etkilerini açıklayarak sunuma devam ettim. Sunumun son kısmında ise zorbalığı durdurmak için neler yapılabileceğini öğrencilere örneklerle açıkladım. Hem alanyazın verilerine hem de Zerrin Öğretmenle yaptığımız çalışmalar sonucunda öğrencilere zorbalığı durdurmak için kullanabilecekleri stratejileri şu şekilde açıkladık: Zorbayı ve eylemlerini görmezden gel. Eğer görmezden gelmen durumu değiştirmezse, ortam değiştir. Ortam değiştirmene rağmen zorbalık sonlanmazsa ilk gördüğün öğretmenden yardım iste. Zerrin Öğretmenle yaptığımız planlama çalışmasında Zerrin Öğretmenle birlikte tüm öğretmenlerle konuşmayı ve zorbaya nasıl tepki vermeleri gerektiğini anlatma kararı vermiştik. Öğretmenlere zorbalığa uğradığını söyleyen bir öğrenci kendilerine gelirse öğrenciyi dinlemesini ve davranış inceleme formu doldurarak zorba öğrencinin sınıf kutusuna formu atmasını istedik. Ayrıca şikayeti alan öğretmenin zorbalığı yapan öğrenciyle birebir görüşerek sergilediği davranış nedeniyle davranış inceleme formu doldurduğunu ve konuyu sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı ile paylaştığını öğrenciye bildirmesini de istedik.

Öğretmenler dönem sonuna kadar bu uygulamaya devam ettiler. Zorbalığı sonlandırma amacıyla öğrencilere öğrettiğimiz bir diğer strateji ise izleyici olan öğrencilerin zorbayı uyarması şeklindeydi. İzleyici konumunda kalarak zorba, kurban ya da zorba/kurban olmayan öğrencilerin; zorbalık yapan arkadaşlarına “bu yaptığın doğru değil, lütfen davranışlarını sonlandır” gibi olumlu ifadelerle zorbalığı yapan arkadaşlarını uyarak sınıflarındaki olumsuz durumları önleyebileceklerini açıkladık.

Bu konuları odak sınıflara ikişer ders saati içerisinde anlattım. Sunumun bitiminde okul koridorlarına yerleştirdiğimiz posterleri incelemelerini istedim ve zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmelerini öğrencilere dağıtarak sunumu tamamladım. İzleyen başlık altında zorbalık karşıtı posterlerin okula yerleştirilmesi ve zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesiyle ilgili detaylara yer verilmiştir.

3.2.1.14.2. Zorbalık karşıtı posterlerin okula yerleştirilmesi

Zorbalık karşıtı müdahale paketinin odak konuları olan zorbalığın ne olduğunun tanıtılması ve zorbalığı durdurmak için ne yapılması gerektiği konularını ele alan posterleri hazırlayıp 70x100 cm. ölçülerinde baskılarını aldıktan sonra alt ve üst kat koridorlarına Görsel 3.45.'den birer tane astım.



Görsel 3.45. Bir numaralı zorbalık karşıtı poster

3.2.1.14.3. Zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesi

Zorbalıkla ilgili sınıflarda yapılan sunumun ardından öğrencilere hazırladığım zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmelerini (bkz. Görsel 42) dağıttım. Sözleşmeyi öğrencilere dağıttıktan sonra sözleşmede yer alan maddeleri kısaca sınıfa açıkladım ve tüm sınıf anlaşarak sözleşmeyi imzalarsa sözleşmenin uygulanmaya başlayacağını söyledim. Tüm odak sınıflarda öğrencilerin tamamı sözleşmeleri imzaladılar. İmzalanan sözleşmeleri topladım ve “sözleşmeleri imzaladığınız için artık bu sınıfta zorbalık olmayacağını ve bu nedenle de tüm okula örnek olacağınızı düşünüyorum” diyerek beklentimi ifade ettim.

Görsel 3.46.'da yer alan sözleşme incelendiğinde; sözleşmede zorbalığın tanımı ve okulda sık yaşanan zorbalık davranışları ve imzalayan öğrencinin bu davranışları sergilemeyeceğine ilişkin bir açıklama yer alıyor. Sözleşmede her iki haftada bir sınıfın sözleşmeye uyma durumunun kontrol edileceği ve herkes sözleşmeye uyarsa sınıfın 10 ponpon kazanacağı bilgisi yer alıyor. Zorbalık kontrolünün benim, sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanı başta olmak üzere tüm öğretmenlerle yapacağım görüşmeler ve davranış inceleme formlarının gözden geçirilmesiyle yapılacağını sınıflara açıkladım. Ayrıca sözleşmede yer alan ödülle ilgili kuralları da sözleşmeden okuyarak öğrencilere detaylıca anlattım. Zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmelerini toplayarak arşivlediğim için sınıfta bulunan kitaplığın yan tarafına A3 ebadında bir sözleşme yapıştırdım ve oraya da



ZORBALIK KARŞITI SÖZLEŞME

Akran zorbalığı, bir kişinin benzer yaş grubundaki başka bir kişiye sözel, fiziksel ya da psikolojik açıdan sistematik olarak şiddet uygulamasıdır.

Aşağıda akran zorbalığı olarak kabul edilen bazı davranış örneklerine yer verilmiştir.

- Lakap takmak
- Alay etmek
- Arkasından konuşmak
- Yapmadığı bir şey için öğretmene şikayet etmek
- Oyunlara almamak
- Yalnız bırakmak
- Vurmak
- Bir şeyler ısmarlatmak
- Eşyalarna zarar vermek

Ben olarak yukarıda örnekleri ve tanımı verilen akran zorbalığının karşısında duracağım. Yukarıda örnek olarak verilen davranışları herhangi bir arkadaşıma karşı herhangi bir nedenle sergilemeyeceğim. Bir arkadaşımın zorbalığa uğradığını gördüğümde, zorbaya durmasını söyleyeceğim eğer zorba olumsuz davranışlarını sürdürürse durumu bir yetiškine bildireceğim.



Yapılan bu sözleşme her iki haftada bir değerlendirilecektir. Eğer kimse sözleşmeyi ihlal etmediyse her 10 günde bir sınıf 10 adet pon pon kazanacaktır. Sözleşme iki hafta içerisinde 4'den fazla ihlal edilirse sınıf ödül kazanamayacaktır. 4'e kadar olan sözleşme ihlallerinde ise her ihlal için bir pon pon alınacaktır.

Rehber Öğretmen

ODD Koordinatörü

Sınıf Rehber Öğretmeni



Görsel 3.46. Zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesi

tüm öğrencilerin imza atmasını istedim. “Böylece hem siz hem biz öğretmenler sözleşmeyi unutmayacağız” diyerek aynı sözleşmeyi neden ikinciye imzalayacaklarına ilişkin öğrencilere açıklama yaptım. Sözleşmenin imzalandığı 25.03.2019 tarihinden

dönem sonuna kadar iki haftada bir odak sınıflarda sözleşmenin ödül uygulamasını gerçekleştirdim. Sınıfların ödül alıp alamayacağını değerlendirme günleri yemek saatinde tüm öğretmenler bir aradayken öğretmenlerden bilgi alarak düzenledim. Branş öğretmenleri sınıflarda yaşanan zorbalık durumlarını, Zerrin Öğretmen ise varsa zorbalıkla ilgili doldurulan davranış inceleme formlarını bana bildirdi ve bende gereken miktarda ponponu sınıflardaki ödül kutularına ekledim. Tablo 3.42.'de hangi sınıfın hangi tarihlerde ne kadar ponpon aldığı bilgisi yer almaktadır.

Tablo 3.42. *Odak sınıfların zorbalık karşıtı izlerlik sözleşmesi nedeniyle kazandığı ödüllere ilişkin bilgiler*

Sınıf	Kazanılan Ponpon Adedi Tarih			
	08.04.2019	22.04.2019	06.05.2019	20.05.2019
6-A	8	7	10	9
6-B	10	10	10	10
7-B	9	9	10	10

Tablo 3.42. incelendiğinde 6-A sınıfının yapılan değerlendirmelerde dalgalı bir ritim sergilediği görülmektedir. 6-A sınıfı sadece bir kez tam ödülü alabilmiştir. 6-B sınıfının tüm değerlendirme dönemlerinde izlerlik sözleşmesinde yazılı olan 10 ponponu kazandığı görülmektedir. 7-B sınıfıyla ilgili verilere bakıldığında ise ilk iki değerlendirmede dokuzar, son iki değerlendirmede ise onar ponpon kazandıkları görülmektedir. İzleyen bölümlerde Türkçe ve resim derslerinde zorbalık karşıtı etkinliklere yer verilmesiyle ilgili detaylar yer almaktadır.

3.2.1.14.4. Türkçe ve resim derslerinde zorbalık karşıtı etkinliklere yer verilmesi

Zorbalıkla ilgili planlanan eğitim, poster ve izlerlik sözleşmelerine ek olarak öğrencilere çalışmalar başladıktan bir süre sonra zorbalık karşıtı etkinlikleri birkaç farklı ders içerisinde sunmanın olumlu etkileri olabileceğini düşündüm. ODD ekip toplantısında bu görüşümü açıkladığımda aklımdaki öncelikli iki dersin Türkçe ve Resim dersleri olduğunu belirttim. Bu iki dersi düşünmemin nedeni, müfredat olarak uygun olabileceklerini düşünmemdi. Türkçe dersinde parça işleme çalışması olarak zorbalıkla mücadele temalı bir öykü çalışılabileceğini, resim dersinde ise öğretmenin sınıfta verdiği resim konularından bir tanesinin zorbalıkla ilgili olabileceğini

düşünüyordum. Bu düşüncelerimi açıkladığımda Buğra Öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etti;

Kendi dersim için söyleyim hocam, çok keyifli bir etkinlik olur. Ben internetten bir araştırma yapayım, zorbalıkla ilgili öyküler araştırıyım daha sonra da fotokopi olarak çocuklara verip parçayı işleriz. Parçayı işlerken de sınıflardaki sözleşmelerin ne durumda olduğu ile ilgili de konuşurum (28.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Buğra Öğretmen'in çalışmayı kabul etmesinin ardından ben internetten çeşitli kitaplar bulduğumu o kitapları temin edip incelemesi için verebileceğimi söyledim. İnternette sipariş ettiğim zorbalık konulu kitaplardan Buğra Öğretmen'in odak sınıflarda işlemek için seçtiği kitaplar; "Zor ..." ve "Zorba Arkadaş ..." oldu. Buğra Öğretmen'in bu kitaplarla yaptığı çalışmaya ilişkin açıklamaları şöyledir;

Araştırmacı: Hocam bu zorbalık metinleriyle ilgili çalışmalarınız nasıl geçti?
Buğra Öğretmen: Zorbalık metinleri güzeldi, cevapladılar. Zaten anlamakta zorlanmasınlar özel gereksinimli çocuklar da anlayabilsin diye seçtiğim kitapların yaş düzeyi bizim çocukların altındaydı. Katılımları nasıldı hocam çalışmaya? Biraz açıklayabilir misiniz?

Buğra Öğretmen: Üçüncü sınıf seviye onlar yani dokuz yaş seviyesi bizimkiler onu rahatlıkla şey yaptılar. Bazen onları okuttum mesela bir kitapta kahramanların yeri boştu, bizim sınıftan birilerinin ismin, yazmak gerekiyordu mağduru mesela Aydın seçtim, zorbalığı yapmayan, zorbalığa maruz kalan. Metni okudum. Aydın şöyle oldu diyorum mesela zorba olan da belli orada, zorba ona şöyle yaptı, sıkıştırdı tuvalette falan örnek veriyorum. "Yok ya!" diyor, "Öyle olmam, ben öyle olmam ben kendi ödevimi yaparım, başkasının ödevini yapmam!" Ona zorla ödevini yaptırıyordu metindeki zorba karakter. Sonra işte birbirine kötü şeyler söyleyen çocuklarda vardı hikayede. Oralara okuyunca da sınıflarda bir sürü çocuk söz alıp "biz anlaşma yaptık hocam" dediler. 6-B'de Mustafa "bakın orda sözleşme imzaladık" diye sınıf kitaplığını gösterdi falan. Katılımları ve tepkileri güzeldi hocam (26.04.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

3.2.2. İkinci düzey müdahale

İkinci düzey müdahale başlığı altında ise GHG uygulaması başlığına yer verilmiştir. İzleyen bölümde araştırmanın müdahale sürecinde gerçekleştirilen tüm uygulamalar ile ilgili detaylara yer verilmiştir.

3.2.2.1. İkinci düzey müdahale aracı olarak GHG uygulamasının kullanılmasına karar verilmesi

Okulda uygulamaya başlamadan önce olumlu davranışsal destek uygulamasının ikinci düzey müdahaleleri üzerine yaptığım okumalar sonucunda sosyal beceri kulübü

adlı uygulamanın benim araştırma amacım için uygun olabileceğini düşünmüştüm. Sosyal beceri kulübü uygulamasını çalışmamda uygulayabilmek için konuyla ilgili daha fazla alanyazın taraması yapmış ve bilimsel araştırma projemi hazırlarken projeden alınacak materyallerin büyük bir kısmını da sosyal beceri kulübü uygulaması içerisinde kullanabileceğim özelliklerde eğitsel kutu oyunlarını içerecek şekilde planlamıştım. Ancak durum saptama sürecinde elde ettiğim veriler özel gereksinimli öğrencilerin sınıflardaki sosyal kabulünün düşük olduğu ve öğretmenlerin bile bir kısmının özel gereksinimli öğrencilerin başka bir okulda öğrenim görmesi gerektiğine inandıkları, ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer aldığı şeklindeydi. Sosyal beceri kulübü uygulaması ise giriş kısmında açıklandığı gibi ikinci düzey müdahaleye dahil edilen öğrencilerin belirli aralıklarla ders dışı saatlerde bir araya getirilmesi ve öğretim sunulması şeklinde yürütülen bir müdahale türüydü. Durum saptama sürecinde elde ettiğim verilere dayanarak ikinci düzey müdahaleyle ilgili planlamalar yaparken, seçmeyi düşündüğüm müdahale türünün ikinci düzeye dahil edilen öğrencilere yönelen ayrımcılığı derinleştirebileceğini düşündüm. Çünkü sınıf içerisindeki sosyal dokuya uygun davranmadığı için sınıf yönetimine yönelik problemler oluşturan özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencileri sınıf ortamından ayırarak uygun becerileri öğrettiğimizde bu becerilerin sınıfa genellenmesiyle ilgili de ek planlama ve uygulamaların yapılması gerekecekti. Ayrıca ikinci düzey müdahaleye dahil olan öğrencileri sınıf ortamının dışında bir eğitime alarak sorunları çözmenin, özel gereksinimli öğrencilerin ayrılması gerektiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerini destekleyici etki yapabileceğini de düşünüyordum. Bu konudaki kaygılarımı öncelikle geçerlik komitesiyle ardından da tez izleme komitesiyle paylaştım. Hem geçerlik komite üyeleri hem de tez izleme komitesi üyeleri eylem araştırmasının özellikleri gereği çalışmamda ihtiyaca dayalı bu tarz değişiklikler yapmamın mümkün olduğunu fakat bu kararı verirken ODD ekip üyelerine de her iki uygulamayı tanıtmamı ve onların da görüşlerini almamı önerdiler (25.03.2019 tarihli araştırmacı günlüğü). Tez izleme komitesi sonrasında yapılan ODD ekip toplantısını genişletilmiş katılımı düzenleyerek bu konuyu öğretmenlerle konuştum. Toplantıya ekibin her zamanki üyelerine ek olarak odak sınıfların derslerine giren diğer öğretmenleri ve yöneticileri de davet ettim. Yöneticilerin katılmadığı genişletilmiş katılımı ODD ekip toplantısına, her zamanki üyeler dışında; Ecem Öğretmen, Vedat Öğretmen, Azra Öğretmen, Sevim Öğretmen ve Nevra Öğretmen katıldı. Böylece toplantıda odak sınıfların dersine giren öğretmenlerden

Fehmi Öğretmen bulunmuyordu. Fehmi Öğretmen ODD ekip toplantısına katılmama gerekçesi olarak uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmama nedenini tekrar belirterek; sadece iki gün okulda bulunduğunu bu sürede de gözlemlerinin yeterli olmadığını düşündüğünü bu nedenle katkı sunamayacağını ifade etti. Geniş katılımlı ODD ekip toplantısında hem sosyal beceri kulübü hem de GHG uygulamalarını tanıtan bir sunum yaptım. Her iki uygulamaya ilişkin yaşanabileceğini düşündüğüm olumlu ve olumsuz yanları da öğretmenlerle paylaştım. Sunumun ardından ikinci düzey müdahale aracı olarak hangi uygulamanın kullanılması gerektiğiyle ilgili bir oylama yaptık. Benim en son oyu belirttiğim toplantıda dokuz oy GHG uygulamasının kullanılmasına, bir oy ise sosyal beceri kulübü uygulamasının kullanılmasına yönelik kullanıldı. Oy sonuçları açıklandıktan sonra Vedat Öğretmen söz alarak sosyal beceri kulübünü kendisinin önerdiğini ve bu önerisinin gerekçelerini şu sözlerle açıklamıştır;

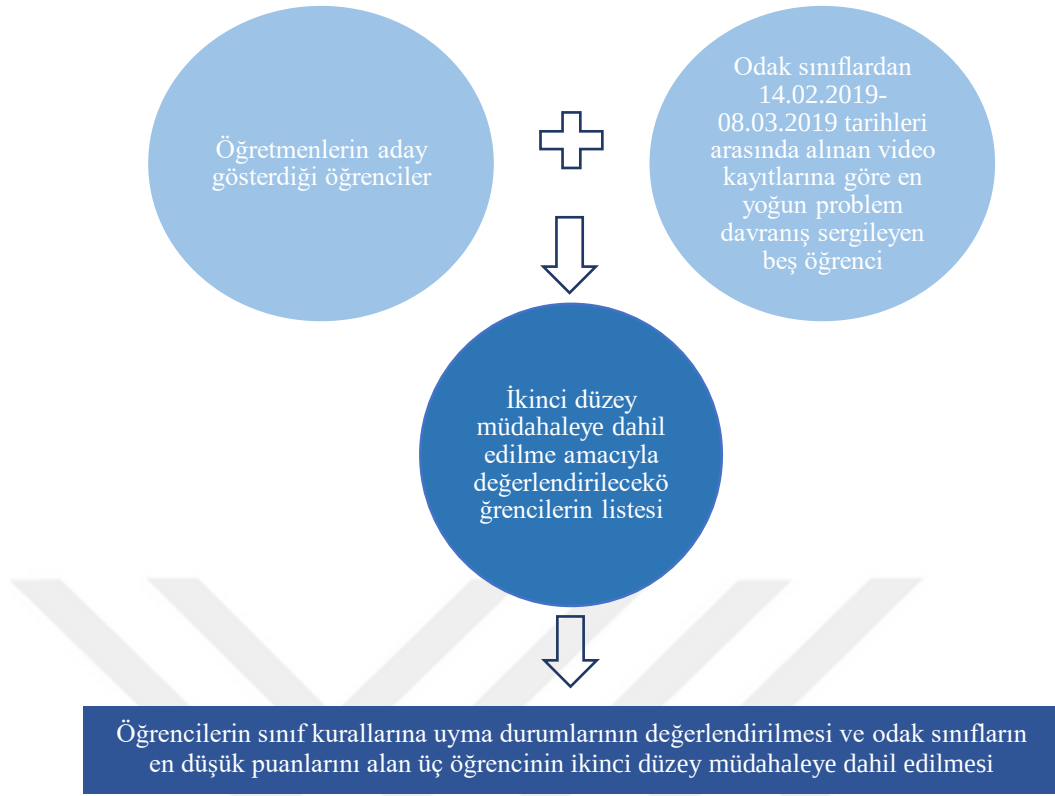
“Hocam ben sosyal beceri kulübü olsun diye oy kullandım. Hani illa öyle olması gerekmez. Ben benim dersimde belirlenecek kurallarla diğer derslerde belirlenecek kurallar uyuşmaz diye düşünerek oy verdim. Çünkü beden dersleri yağmur, kar olmadıkça sınıfta yapmıyoruz. Ondan dolayı da kurallar nasıl olur benim ders için?” (12.04.2019 Tarihli ODD Ekip Toplantısı).

Vedat Öğretmen’in belirttiği bu durum benim önceden düşünmediğim bir durumdu. Öğrenciler için kuralları seçtikten sonra beden dersleriyle uyuşmayacak olan kurallar yerine uyarılama yaparak kuralları düzenleriz bu sayede bu sorunu aşarız diye düşünerek Vedat Öğretmen’e görüşlerimi açıkladım.

Yapılan genişletilmiş katılımlı ODD ekip toplantısında ikinci düzey müdahale olarak günlük hedef geribildirim uygulamasını kullanma kararı verilmiş oldu. İzleyen başlıkta ikinci düzey müdahaleye alınması uygun olan öğrencilerin belirlenme süreci yer almaktadır.

3.2.2.2. İkinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi

Olumlu davranışsal destekle ilgili alanyazın incelendiğinde, ikinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin veriye dayalı olarak birinci düzey müdahale uygulamalarından yeterince yarar göremeyen öğrenciler olması ve bu kararın uygulama sürecinin paydaşlarıyla iş birliği içerisinde verilmesi gerekiyordu (Atbaşı, 2019; 2020b; Collins, Gresham ve Dart, 2016; Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008). Bu gerekliliği karşılamak adına, ikinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi için gerçekleştirilen çalışmalar Görsel 3.47.’de yer almaktadır.



Görsel 3.47. İkinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi süreci

Birinci düzey uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyebileceğim temel verinin video kayıtları olduğuna karar verdim. Çünkü video kayıtları öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini bütün olarak içeren verilerdi.

Uygulama sürecinin başladığı 14.02.2019 tarihi ile 08.03.2019 tarihi arasında yapılan video kayıtlarına ilişkin temas özet formlarının incelenmesini ve bu formlara göre her odak sınıfın en yoğun problem davranış sergileyen beş öğrencisini belirlemeyi planladım. Geçerlik komitesi ile bu görüşümü paylaştığımda komite düşüncemin uygulanabilir olduğunu ama ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi planlanan öğrencilerle ilgili öğretmenlerin görüşlerini de almamın büyük önem taşıdığını ifade etti (20.03.2019 tarihli geçerlik komite tutanağı). Bu nedenle EK-26’da yer alan “ikinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencilerle ilgili öğretmen görüş formu”nu hazırladım ve odak sınıfların derslerine giren tüm öğretmenlerden formları doldurmalarını rica ettim. Tablo 3.43.’de İpek Öğretmen, Zerrin Öğretmen, Buğra Öğretmen, Kaan Öğretmen, Nevra Öğretmen, Azra Öğretmen, Ecem Öğretmen, Vedat Öğretmen, Berrin Öğretmen ve benim doldurduğum formlarda odak sınıflardan ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrenciler yer almaktadır.

Tablo 3.43. Öğretmenlerin ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesini önerdiği öğrenciler

Sınıf	Önerilen Öğrenciler	Önerilme Sayısı	Sınıf	Önerilen Öğrenciler	Önerilme Sayısı	Sınıflar	Önerilen Öğrenciler	Önerilme Sayısı
6-A	Aydın	5	6-B	Özkan	5	7-B	Emin	4
	Serhat	2		Tunay	3		Barış	2
	Aykut	2		Kerim	1		Mert	2
	Tuba	2		Doğu	1		Erkin	1
	Hasan	2		Mustafa	1		Veysel	1
	Kadir	1					Turgut	1
	Can	1					Derya	1

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.43. incelendiğinde; 6-A sınıfı öğrencilerinden ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi en çok önerilen öğrencinin beş puan ile Aydın, 6-B sınıfı öğrencilerinden beş puan ile Yusuf ve 7-B sınıf öğrencilerinden dört puan ile Emin olduğu görülmektedir.

Görüntü kayıtları üzerinde temas özet formuyla gerçekleştirdiğim analiz sonrasında sınıflarda en yoğun problem davranış sergilediğini belirlediğim öğrencilerden Tablo 3.43.'de yer almayan öğrencileri de eklediğim bir liste hazırladım. Hazırladığım listede yer alan öğrencilerin isimleri odak sınıflara göre Tablo 3.44., Tablo 3.45. ve Tablo 3.46.'da yer alan isimlerdir. Odak sınıflardan ikinci düzey müdahaleye dahil edilebilecek öğrencilere ilişkin görüntü kayıt analizleri ve öğretmen aday göstermeleri sonucunda ulaştığım öğrencilerin ODD kapsamında belirlenen kurallar doğrultusunda daha nesnel bir değerlendirmeye tabii tutulmasının olumlu olacağını düşünüyordum. Çünkü elimdeki ikinci düzey müdahaleye dahil edilebilecek öğrencilerin kurallar üzerinden değerlendirilmesi sayesinde, ikinci düzey müdahaleye ilişkin hedeflerin belirlenmesinin de kolaylaşacağını düşünüyordum. Bu gerekçeyle EK-27'de yer verilen; “ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından değerlendirilmesi” adlı formu hazırladım ve Fehmi Öğretmen dışındaki odak sınıfların derslerine giren tüm öğretmenlerden formu doldurmalarını rica ettim. Formun doldurulduğu hafta Azra Öğretmen raporlu olduğu için formu dolduramadı. Ek-26'da yer alan formda toplamda 15 adet olan sınıf kurallarından on tanesine yer verdim. Çünkü “teneffüslerde sınıfı havalandır” gibi bazı sınıf kurallarını öğretmenlerin detaylıca gözlemlene imkanı olmadığını biliyordum. Öğretmenlerden formda yer alan maddeleri belirtilen öğrenciler için doldurmalarını istedim. Değerlendirmeler en düşük puan bir en yüksek puan beş olacak şekilde yapıldı. Ek-26'da yer alan formun

değerlendirme sonuçları 6-A sınıfı için Tablo 3.44.'de, 6-B sınıfı için Tablo 3.45.'de ve 7-B sınıfı için ise Tablo 3.46.'da yer verilmiştir.

Tablo 3.44. 6-A sınıfı öğrencilerinden ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından dahil edildikleri değerlendirme sonuçları

6-A Sınıfı			Öğretmen Adı								
Öğrenci Adı										TOPLAM	ORTALAMA
	Mustafa	İpek	Kaan	Sevim	Uğur	Zerrin	Ecem	Berrin	Nevra		
Tuba	48	45	-	33	50	34	42	37	46	335	41,87
Mehmet	-	33	-	-	-	-	-	42	-	75	37,25
Hasan	46	22	-	26	37	33	42	36	44	286	35,75
Can	19	29	-	29	36	34	25	32	36	240	30
Aydın	20	31	-	21	35	36	34	31	34	242	30,25
Kadir	25	28	-	28	20	31	24	39	30	225	28,12
Serhat	28	27	-	31	28	20	30	29	31	224	28
Kemal	25	21	-	30	20	30	37	31	24	218	27,25
Aykut	24	15	-	32	39	17	24	33	20	204	25,50

Tablo 3.44. incelendiğinde yapılan değerlendirmeye göre sınıf kurallarına en az uyan ilk üç öğrenci sırasıyla şöyledir; 25,50 puan ile Aykut, 27,25 puan ile Mustafa ve 28 puan ile Erkin.

Tablo 3.45. 6-B sınıfı öğrencilerinden ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından dahil edildikleri değerlendirme sonuçları

6-B Sınıfı				Öğretmen Adı							
Öğrenci Adı	Mustafa	İpek	Kaan	Sevim	Uğur	Zerrin	Ecem	Berrin	Nevra	TOPLAM	ORTALAMA
Nuran	-	-	27	-	44	-	-	46	-	117	39
Kerim	33	-	28	35	36	33	42	41	38	286	35,75
Merve	-	-	36	-	-	-	-	35	-	71	35,5
Doğu	46	-	32	34	37	33	23	38	30	273	34,12
Sinan	36	-	26	34	31	36	28	39	36	266	33,25
Suat	38	-	32	37	35	30	35	33	25	265	33,12
Özkan	35	-	30	32	32	29	26	43	35	262	32,75
Mustafa	26	-	16	30	28	23	35	41	35	234	29,25
Tunay	24	-	25	29	29	30	28	31	36	232	29

Tablo 3.45. incelendiğinde yapılan değerlendirmeye göre sınıf kurallarına en az uyan ilk üç öğrenci sırasıyla şöyledir; 29 puan ile Tunay, 29,25 puan ile Mustafa ve 32,75 puan ile Yusuf.

Tablo 3.46. 7-B sınıfı öğrencilerinden ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi önerilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından dahil edildikleri değerlendirme sonuçları

7-B Sınıfı			Öğretmen Adı									
Öğrenci Adı Soyadı	Mustafa	İpek	Kaan	Sevim	Uğur	Zerrin	Ecem	Berrin	Nevra	TOPLAM	ORTALAMA	
Veysel	39	-	40	34	39	40	29	37	47	305	38,12	
İsmet	-	-	37	-	36	-	-	39	-	112	37,33	
Mert	40	-	35	34	34	30	36	41	38	324	36	
Turgut	34	-	34	37	27	34	38	32	32	268	33,5	
Mine	-	-	28	-	38	-	-	-	-	66	33	
Derya	34	-	26	34	32	30	33	37	38	297	33	
Barış	25	-	25	34	41	30	24	31	29	239	29,87	
Emin	26	-	33	34	42	19	19	33	22	228	28,5	
Erkin	30	-	26	28	31	32	33	32	33	224	28,12	

Tablo 3.46. incelendiğinde yapılan değerlendirmeye göre sınıf kurallarına en az uyan ilk üç öğrenci sırasıyla şöyledir; 28,12 puan ile Erkin, 28,5 puan ile Emin ve 29,87 puan ile Barış. Değerlendirme sonuçlarına göre her odak sınıfta en düşük puanları alan üç öğrencinin ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi kararını ODD ekibi ve geçerlik komitesi ile değerlendirmeler yaparak verdim (12.04.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Öğrencilerin uygulamaya dahil edilebilmeleri için ailelerinden alınması gereken izin formu ile uygulama hakkında detaylı bilginin yer aldığı bir tanıtıcı metni öğrencilerle anne babalarına yolladım. Aileleri formları gönderdiğimi söylemek ve konuyu kendim de açıklamak için müdür yardımcısı Savaş Öğretmen'den ailelerin telefon numaralarını alarak aradım. Görüştüğüm anne babalara gönderdiğim formları incelemelerini rica ederek yanıtlarına göre uygulamanın başlayacağını açıkladım.

6-A sınıfından Kemal'in anne babasına ait numaralar kullanım dışı olduğu için onlarla görüşemedim. Kemal'e formu verdim ve anne babasına ulaştırmasını istedim. Kemal'e iki gün sonra İpek öğretmen formu sorduğunda Kemal "annem babam evde değil, dayım da ben imzalayamam dedi" demiş (15.04.2019 tarihli saha notu; İpek Öğretmen ile görüşme). Bu nedenle çalışmaya Kemal'i de dahil edemedik.

6-A sınıfından Serhat'ın annesi ise kısa süre içerisinde Adapazarı'na taşınma durumlarının olduğunu bu nedenle, Serhat çalışmaya katılsa bile çalışmanız yarım kalır diye düşünerek imzalamadım" yazdığı formu Serhat aracılığıyla İpek Öğretmen'e ulaştırmış.

6-A sınıfından Serhat da bu gerekçeyle çalışmaya dahil edilemeyince yapılan değerlendirme sonuçlarına göre Kadir ve Aydın'ın anne babasına izin formu gönderdik. 7-B sınıfında Emin'in babası formu oğlunun istemediği için imzalamadığını Savaş Öğretmen'i arayarak bildirmiş (15.04.2019 tarihli saha notu; Savaş Öğretmen ile görüşme). 7-B sınıfından Emin'in ailesinin çalışmaya katılmasına izin vermemesi nedeniyle Derya'nın ailesine izin formlarını gönderdik. Tablo 3.47.'de odak sınıflardan GHG uygulamasına dahil edilen öğrencilerin isimlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.47. GHG uygulamasına dahil edilen öğrenciler

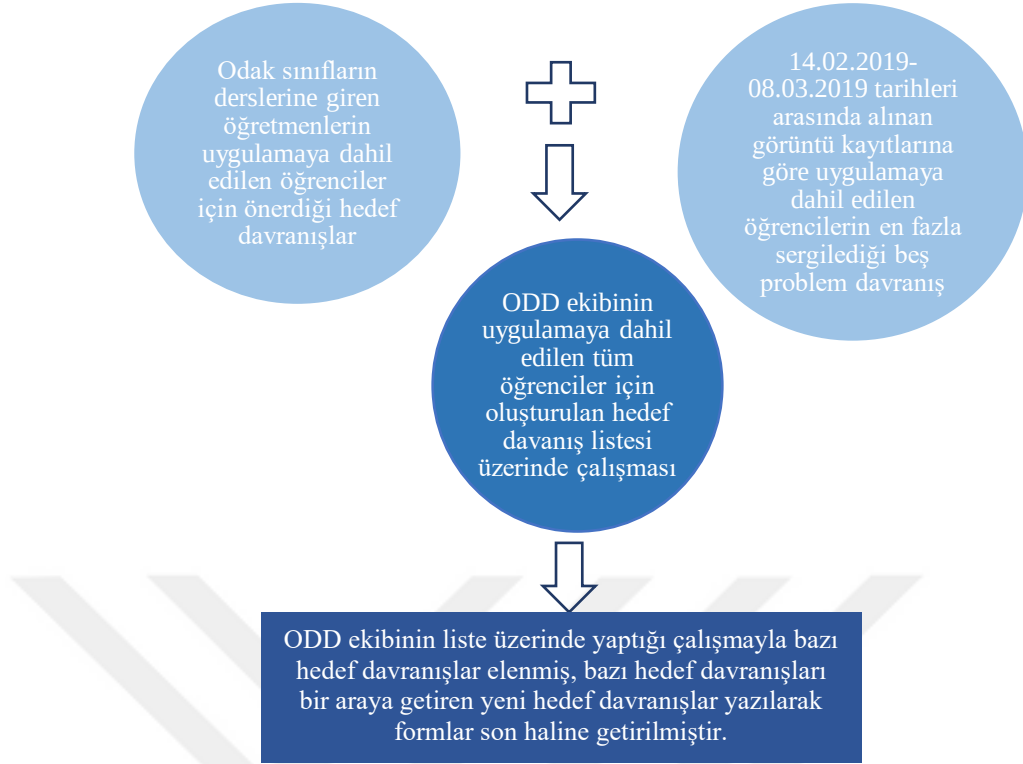
Sınıf	Öğrenci	Sınıf	Öğrenci	Sınıf	Öğrenci
6-A	Aykut Kadir Aydın	6-B	Tunay Mustafa Özkan	7-B	Erkin Barış Derya

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

3.2.2.3. GHG uygulamasının öğrencilere uygun şekilde düzenlenmesi

Uygulamaya dahil edilmesi kararlaştırılan öğrencilerin GHG formunda yer alacak hedef davranışların belirlenmesi için üç aşamalı bir çalışma planladım. İkinci düzey müdahaleye dahil edilen öğrencilerin GHG formunda yer verilecek hedef davranışların belirlenmesi için yapılan çalışmalar Görsel 3.48.'de yer verildiği gibidir.

Görsel 3.48. incelendiğinde GHG uygulamasına dahil edilen öğrencilerin GHG formlarında yer verilebilecek hedef davranışların belirlenmesi için odak sınıfların derslerine giren tüm öğretmenlerden veri toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin hedef davranış önerilerini belirlemek için hazırladığım form EK-28'de yer almaktadır. Olumlu davranışsal destek müdahalelerinde kararların veriye dayalı verilmesinin büyük önem taşıyor olması nedeniyle hedef davranışlarla ilgili verilecek kararları desteklemek amacıyla video kayıtlarından da yararlanma kararı verdim. Bu amaçla, 14.02.2019-08.03.2019 tarihleri arasında alınan görüntü kayıtlarına göre hazırladığım temas özet



Görsel 3.48. GHG formunda yer verilecek hedef davranışların belirlenme süreci

formları üzerinde uygulamaya dahil edilen öğrencilerin en yoğun sergilediği beşer davranışı belirledim. Öğretmenlerin hedef davranış önerileriyle temas özet kağıtları aracılığıyla elde ettiğim verileri bir araya getirerek ODD ekip üyeleriyle her bir öğrenci ile ilgili hem hedef davranış önerilerini hem de en sık sergiledikleri problem davranışları eşleştirerek GHG formlarında yer alacak davranışları belirledik. Tablo 3.48.'de GHG uygulamasına dahil edilen öğrenciler ve GHG formlarında yer alan hedef davranışlara yer verilmiştir.

Hedef davranışlar belirlendikten sonra her öğrenci için GHG formunu hazırlamaya başladım. Bu süreçte okuma yazma bilmeyen öğrenciler olan; Mustafa ve Kadir ile okuma yazma öğrenme sürecinde olan Derya için GHG formlarında yer alan hedef davranışları görselleştirdim. Hedef davranışların görselleştirilmesi için <https://www.storyboardthat.com> adresinden oluşturduğum aboneliikle görselleri hazırladım. Aykut için hazırladığım form EK-29'da, Kadir için hazırladığım form EK-30'da, Aydın için hazırladığım form EK-31'de, Mustafa için hazırladığım form EK-6'da, Tunay için hazırladığım form EK-7'de, Özkan için hazırladığım form EK-32'de, Erkin

Tablo 3.48. GHG uygulamasına dahil edilen öğrenciler ve GHG formalarında yer alan hedef davranışlar

Sınıf	Öğrenci	GHG Formunda Yer Alan Hedef Davranışlar
6-A	Aykut	Öğretmen gelene kadar derse hazırlan. Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap. Konuşanları sessizce dinle. Öğretmenlerinin sözünü dinle. Arkadaşlarına iyi davran.
	Kadir	Derste sırada otur. Söz hakkı almak için el kaldır. Konuşanları sessizce dinle. Arkadaşlarına iyi davran.
	Aydın	Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap. Söz hakkı almak için parmak kaldır. Konuşanları sessizce dinle. Öğretmenlerinin sözlerini dinle. Arkadaşlarına iyi davran.
6-B	Tunay	Öğretmen gelene kadar derse hazırlan. Derste yüzün tahtaya dönük şekilde otur. Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap. Konuşanları sessizce dinle.
	Mustafa	Derste sırada otur. Söz hakkı almak için el kaldır. Konuşanları sessizce dinle. Arkadaşlarına iyi davran.
	Özkan	Derste yüzün tahtaya dönük şekilde otur. Öğretmenlerinin sözlerini dinle. Konuşanları sessizce dinle. Söz hakkı almak için el kaldır.
7-B	Erkin	Öğretmen gelene kadar derse hazırlan. Söz hakkı almak için el kaldır. Derste yüzün tahtaya dönük şekilde otur. Arkadaşlarına iyi davran.
	Barış	Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap. Söz hakkı almak için el kaldır. Arkadaşlarına iyi davran.
	Derya	Derste sırada otur. Öğretmenle konuşmak için el kaldır. Arkadaşlarının hoşlanmadığı davranışlarını görmezden gel. Arkadaşlarına iyi davran.

için hazırladığım form EK-33’de, Barış için hazırladığım form EK-34’de ve Derya için hazırladığım form EK-35’de yer almaktadır.

3.2.2.4. GHG uygulamasının öğrencilere tanıtılması

Uygulamada kullanılacak her öğrencinin gereksinimlerine göre farklı kurallar içeren GHG formları hazırlandıktan sonra sistemi öğrencilere tanıtmak için bir eğitim düzenledim. Bu eğitimleri Zerrin Öğretmen’in odasında öğle aralarında gerçekleştirdim. 17.04.2019 tarihinde 6-A sınıfından, 18.04.2019 tarihinde 6-B sınıfından ve 19.04.2019 tarihinde ise 7-B sınıfından GHG uygulamasına dahil edilmesi kararlaştırılan öğrencilerle

eğitim çalışmalarını tamamladım. Bu eğitimlerde her odak sınıftan uygulamaya dahil edilen öğrencileri birlikte eğitim oturumuna aldım. Eğitim oturumunun akışı aşağıda yer verildiği gibidir;

- a) Uygulamanın adının ve amacının öğrencilere açıklanması
- b) Uygulamada kullanılacak GHG formunun öğrencilere verilmesi ve her bir öğrenciyle formda yer alan kuralların tek tek incelenmesi
- c) Günlük hedef aşamasında gerçekleştirilecek işlemlerin öğrencilere açıklanması
- d) Gün boyunca her derste GHG formunun yer aldığı dosyanın sırasının altında durması gerektiğinin öğrencilere açıklanması
- e) Günlük geribildirim aşamasında gerçekleştirilecek işlemlerin öğrencilere açıklanması
- f) GHG formunun öğrenciler tarafından gün sonunda eve götürülerek anne ve babaya incelenilmesinin öneminin öğrencilere açıklanması
- g) Anne ve babanın inceleyerek imzaladığı GHG formunun ertesi gün okula getirilmesi gerektiğinin öğrencilere açıklanması

Günlük hedef ve günlük geribildirim aşamalarında yapılması planlanan işlem basamaklarına izleyen bölümlerde yer verilmiştir.

3.2.2.5. GHG uygulamasının başlatılması ve sürdürülmesi

GHG uygulaması günlük hedef ve günlük geribildirim olmak üzere iki kısımdan oluşan bir uygulamadır. Giriş bölümünde detaylıca anlatıldığı gibi günlük hedef aşamasında öğrenciler bir önceki güne ait GHG formunu sorumlu öğretmene teslim eder ve o gün kullanacağı GHG formunu alır. Günlük geribildirim aşamasında ise öğrenci sorumlu öğretmenle birlikte GHG formunu inceler ve yapılan değerlendirmeye göre öğrenci ölçütleri karşılıyorsa ödül alır. Aşağıdaki başlık altında bu aşamaların nasıl yürütüldüğüyle ilgili detaylara yer verilmiştir.

3.2.2.5.1. Günlük hedef uygulaması

İlk ders öncesinde öğrencilerin günlük GHG formlarını uygulamanın takibini yapacak öğretmenden teslim alarak güne başlaması gerekiyordu. Bu süreçte bu görevi yapan kişi olmak istesem de işim gereği her sabah saat 8.30-9.00 ve her akşam 15.25-15.40 arasında okulda bulunmam mümkün olmayacağı için bu süreçte okul rehber

öğretmeni Zerrin Öğretmen'den yardım istedim. Zerrin Öğretmen günlük hedef ve günlük geribildirim aşamalarını gerçekleştirmeyi kabul etti. Ben de Zerrin Öğretmen ile 40 dakikalık bir çalışma yaparak her iki aşamada da yapılması ve yapılmaması gerekenlerle ilgili bir bilgilendirmede bulundum. Yaptığım bilgilendirme çalışmasında günlük hedef aşamasıyla ilgili Zerrin Öğretmen'e yapılması gerekenlerle ilgili aşağıda yer alan temel ilkeleri açıkladım.

- a) Öğrenciler derse girmeden önce bir önceki güne ait eve götürüp anne babalarına imzalattıkları GHG formunu teslim etmeli ve yeni güne ait formu teslim almalı.
- b) Bir önceki güne ait formu teslim alırken öğretmen anne ya da baba imzasını kontrol etmeli ve form imzasız ise yazılı bir notla formu aileden imzalamasını rica ederek öğrenciyle gün sonunda tekrar eve göndermeli.
- c) GHG formunu alırken öğrencilerin öğretmenle olumlu bir iletişim kurması hedeflenmeli. Öğretmen öğrenciyi güler yüzle karşılamalı ve yeni formu öğrenciye teslim ederken öğrenciyi hedef davranışlara yönelik motive etmeli.
- d) GHG formu öğrenciye teslim edilmeden önce öğretmen tarafından formda her alan hedef satırı uygun şekilde doldurulmalı.
- e) Öğretmen zamanla ilgili yetiştirme sorununu ortadan kaldırmak için her bir odak sınıftan uygulamaya dahil edilen öğrencileri sırayla veya bir arada günlük hedef işlemi için odasına kabul edebilir. Eğer her öğrenciyi tek tek odaya alıp günlük hedef işlemini yapmak için ders başlangıç ziline kadar olan süre yeterliyse öğretmen her bir öğrenciyi ayrı ayrı odasına alarak günlük hedef sürecini tamamlayabilir.
- f) Öğrenci/öğrenciler günlük hedef aşaması tamamlandığı için rehber öğretmen ofisinden ayrılırken rehber öğretmen, derslerin bitiminde öğretmenler unutursa öğrencilerin formlarını öğretmene götürmesi gerektiğini hatırlatmalı.

Uygulama süresince Zerrin Öğretmen odak sınıflardan uygulamaya dahil edilen öğrencileri bir arada ofisine alarak günlük hedef işlemini gerçekleştirmiştir. İzleyen bölümde günlük geribildirim uygulamasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.2.5.2. *Günlük geribildirim uygulaması*

Günlük geribildirim uygulaması derslerin bitiminde öğrenciler okuldan ayrılmadan önce GHG formlarının değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada belirlenen ölçütün üzerinde puan alan öğrenciler, hazırlayıp Zerrin Öğretmen'e teslim ettiğim ödül paketlerinden bir tanesini alarak Zerrin Öğretmen'in imzaladığı formu anne babasına imzalatmak için eve götürmüştür. Öğrencilere verilen ödül paketlerinden örnekler görsel 3.49'da yer almaktadır.



Görsel 3.49. GHG uygulamasında öğrencilere sunulan ödüllere örnekler

Günlük geribildirim uygulamasıyla ilgili belirlediğim dikkat edilmesi gereken ilkeler aşağıdaki gibidir;

- Günlük geribildirim uygulaması sırasında öğrencinin tüm derslerde aldığı puanlar toplanarak toplam puanın yazıldığı sütunda ilgili kutucuğa yazılmalı.
- Toplam puanlar ve hedef satırında yazan puan karşılaştırılmalı ve öğrencinin toplam puanı hedef puana eşit ya da fazla ise ödül satırında ilgili kutucuğa tik işareti konmalı. Eğer toplam puan hedef puanın altında ise ödül satırında ilgili kutucuğa çarpı işareti konmalı.
- Eğer öğrencinin formunda yer alan ödül satırında beş veya daha fazla tik işareti varsa öğrenciye araştırmacının hazırladığı ödül paketlerinde o günün tarihine ait pakette yer alan ödülde bir tane verilmeli.
- Eğer öğrencinin formunda yer alan ödül satırında beşin altında tik işareti varsa öğrenciye öğretmen tarafından ödül alması için gerekli ölçütleri

sağlayamadığı açıklanmalı ve ödül verilmemelidir. Bu açıklama sırasında eleştirel bir dil kullanılmamalıdır.

- e) Öğrenci ödül alma ölçütlerini karşılayamadıysa gelecek günlerde kurallara uyma konusunda daha özenli olursa ödül alabileceği hatırlatılmalı ve öğretmen öğrenciye; “takip eden günlerde başarılı olacağına inanıyorum” gibi motive edici sözler söylemelidir.
- f) Öğretmen formu değerlendirdikten sonra imzalamalı ve öğrenciye anne ve babasına formu göstermesi ve imzalatarak yarın sabah öğretmene teslim etmesi gerektiği hatırlatılmalıdır.
- g) Öğretmen zamanla ilgili yetiştirme sorununu ortadan kaldırmak için her bir odak sınıftan uygulamaya dahil edilen öğrencileri sırayla veya bir arada günlük geribildirim işlemi için odasına kabul edebilir. Eğer her öğrenciyi tek tek odaya alıp günlük geribildirim işlemini yapmak için servislerin hareket saatine kadar olan süre yeterliyse öğretmen her bir öğrenciyi ayrı ayrı odasına alarak günlük geribildirim sürecini tamamlayabilir.

Uygulama süresince Zerrin Öğretmen odak sınıflardan uygulamaya dahil edilen öğrencileri bir arada ofisine alarak günlük geribildirim işlemini gerçekleştirmiştir. İzleyen bölümde GHG uygulamasının başlama düzeyi verilerinin toplanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.2.2.5.3. Başlama düzeyi verilerinin toplanması

Uygulamaya başlamadan önce hedef öğrencilere yönelik belirlenen hedef davranışların başlama düzeyi verilerini belirlemek istedim. Başlama düzeyi verilerini odak sınıflardan GHG uygulamasının başlamasından önceki son üç derse ait video kayıtlarını inceleyerek belirledim. Araştırmam eylem araştırması olduğu için GHG uygulamasıyla ilgili deneysel kontrol sağlamayı amaçlamadığım için başlama düzeyi verilerinin toplanmasına ilişkin bir uyarılma yaptım. Başlama düzeyi verilerini her bir öğrenci için yedi ders üst üste üç farklı gün toplamamın, uygulanmakta olan müdahaleleri yürütmemde ve bu müdahalelere ilişkin veri toplama süreçlerinde ciddi sorunlar yaşamama yol açacağını düşündüm. Bu nedenlerle GHG uygulamasına ilişkin başlama düzeyi verilerini her bir öğrenci için aynı hafta içerisinde, öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yapılan video kayıtlarından üç farklı dersin kayıtlarının inceleyerek topladım. Önceki bölümlerde anlatıldığı gibi, ikinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrencileri

veriye dayalı olarak ve paydaşların iş birliğiyle seçmiştik. Dolayısıyla başlama düzeyi verileri, uygulamaya dahil edilen öğrencilerin uygulamaya gereksinimi olup olmadığı sorusunu yanıtlamak amacıyla topladığım bir veri olmayacaktı. Başlama düzeyi verisi toplamamın amacı, her bir öğrenci için bir derste toplamaları gereken hedef puanın öğrencilerin uygulamaya alışmalarını kolaylaştıracak şekilde belirlenmesini sağlamaktır. Bu yüzden başlama düzeyi verilerini üç dersin videolarını izleyerek topladım. Bu veriler bana öğrencilerin günlük hedef formlarındaki her bir derse ilişkin günlük hedef puanlarını uygulamanın başlangıcında, öğrencilerin bir dersten toplayabileceği en yüksek puanın yarısı kadar belirlemem gerektiğini gösterdi. Başlama düzeyi verileri uygulama sonrasına ilişkin bulgular kısmında GHG uygulama verileri bir arada sunulmuştur.

3.2.2.5.4. GHG formlarında yer alan hedef davranışlara ilişkin hedef puanların belirlenmesi

Başlama düzeyi verilerini incelediğimde öğrencilerin büyük bir kısmının formlardan alabilecekleri en yüksek puanın yarısına yakın toplam puan aldıklarını fark ettim. Öğrencilerin daha önce dahil olmadıkları GHG uygulamasına alışmalarının zaman alacağını ve öğrencilere uygulama başlangıcında olumsuz deneyimler yaşatmak istemediğim için hedef puanları öğrencilerin başlama düzeyi performanslarına yakın bir düzeyden başlatmanın daha iyi olacağını düşündüm. Bu nedenle uygulamaya başlayan tüm öğrencilerin her derse ilişkin hedef puanları o dersten alabilecekleri en yüksek puanın yarısı olarak belirlendi. ODD ekibi ve geçerlik komitesiyle yaptığım görüşmeler sonrasında bir öğrencinin belirlenen hedefi üst üste iki gün gerçekleştirmesinin ardından her derse ilişkin hedef puanının birer puan arttırılmasını kararlaştırdık. Erişilecek en yüksek hedef puanın ise bir öğrencinin bir dersten alabileceği en yüksek puana kadar arttırılmasına karar verdik. Öğrencilerin günlük geribildirim sürecinde ödül alabilmesi için uygulamaya başladığımızda en az beş derste hedef puanları yakalamaları gerektiğini ODD ekibiyle kararlamaştık. Günlük geribildirim aşamasında ödül alma ölçütü olarak yedi derste değil de beş derste hedef puanı tutturma ölçütü belirlememizin ilk nedeni ise her öğrencinin gün içerisinde birkaç kez kısa süreli ayağa kalkmasının birkaç kez arkadaşlarından bir şeyler istemesinin normal kabul edilebileceğine ilişkin verdiğimiz karardı. İkinci sebebi ise hedef puanı yedi derste de karşılayan öğrenciye ödül sunmanın, öğrencinin gün içerisindeki hedef davranışları takip etme motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yapabileceğini düşünmemizdi. Örneğin eğer ödül alma ölçütünü yedi

derste de hedef puanı toplama olarak belirleseydik; ilk derste hedef puanı toplayamayan bir öğrencinin kalan derslerde hedef puanı toplamak için geçerli bir nedeni kalmayacaktı. Üçüncü nedeni ise ödül alma ölçütünün yüksek olmasının hem öğrencinin yaşayabileceği stresi artırma hem de daha fazla olumsuz deneyime maruz kalma ihtimalini arttırabilecek olmasıydı. Uygulamaya başladıktan sonra, uygulamaların etkilerini takip ettiğimiz ODD toplantılarında öğretmenler, uygulamaya dahil edilen öğrencilerin büyük bir kısmının davranışlarında yaşanan gelişmeden mutlu olduklarını ifade ettiler. Ben de yaptığım gözlemler sonucunda öğretmenlerle hem fikir olduğum için uygulamayı üzerinde ek bir değişiklik yapmadan sürdürme kararı verdik.

İzleyen bölümlerde; GHG uygulamasının gidişatına ilişkin uygulama süreci içerisinde katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir. Zerrin Öğretmen uygulamaya katılan öğrencilerin istekli olduğuna ilişkin şu açıklamayı yapmıştır;

“Hani onların bu istekli olduklarını görmek beni de sevindirdi çünkü boşu boşuna bir işle uğraşmıyoruz. Kendileri sabah gelip işte Mustafa 23 Nisan’da bile normalde gelmeyecekti, sırf kağıdını vermek için “Ben gitmem Hendek’e yaaa!” deyip, sırf o kağıdı vermek için geldi sabahın köründe benim önüme koydu. Babasının notlarını sizinle paylaştım, babası imza atarken sürekli işte çok güzel notlar falan yazıyor, imzalarken. “Ne kadar inişli, çıkışlı olsa da umutla bakıyoruz” tarzında bir cümle yazmış. Ben ondan memnunum.” (26.04.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

İpek Öğretmenin GHG uygulamasının etkilerine ilişkin ilk görüşleri ise şu şekildedir;

“6-A’da ben ilk defa dün bu olayı deneyebildim, hatta stajyerim ders anlatıyordu ben arkadan onları gözlemledim. Kadir ilginç bir şekilde bütün bir ders boyunca yerinde oturdu. Oturdu ve söz alma istediğinde parmak kaldırdı. Aykut da aynı şekilde. Stajyerlerim benden önce gitmişti, çocukları sorduğumda hani nasıllar dedim; “Gayet sakin dinlediler.” dediler. Özellikle üçünü sordum “bir sorun görmedik hocam” dediler.” (26.04.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

Zerrin Öğretmen öğrencilerin günlük hedeflere ulaştıklarında aldıkları ödülleri beğendiklerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Ödüllere seviniyorlar işte hoşlarına gidiyor. Ben biraz diyorum ya reklam yapınca da Aaa! Şu nasıl olacakmış? Bu nasıl olacakmış falan bana da verin ben de istiyorum falan filan...” (26.04.2019 tarihli ODD ekip toplantısı).

3.2.2.5.5. Günlük geribildirim aşamasında sunulan pekiştireçlerin silikleştirilmesi

Okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasının, öğrencilerin bağımsız bir şekilde sergilediği davranışlar sonucunda hem karşılaşılan problem davranışları azaltmayı amaçladığı düşünüldüğünde, sunulan uygulamaların silikleştirilmesiyle ilgili

planlama yapmak da kaçılmaz olmaktadır (Atbaşı, 2020). Bu nedenle uygulamanın 14. gününden itibaren öğrencilere günlük geribildirim aşamasında ödül olarak hediye paketi vermeyi sonlandırdık ve öğrencilere bilet vermeye başladık. Öğrenciler iki bilet topladığında öğle arasında ya da beden eğitimi dersinde öğretmenin sınıfı serbest bıraktığı zamanlarda istediği bir arkadaşıyla 30 dakika kutu oyunu oynama hakkı kazanmasına karar verdik. Bilet ile ödüllendirme sistemiyle ilgili ODD ekibiyle yaptığımız çalışma sonucunda belirlediğimiz kurallar şu şekildedir;

- a) Günlük geribildirim aşamasındaki ödüllendirme sisteminin değişeceği iki gün önceden, uygulamaya dahil tüm öğrencilere detaylıca açıklanmalıdır.
- b) Araştırmacının hazırladığı biletleri Zerrin Öğretmen, günlük geribildirim aşamasında ödül kazanma kriterlerini karşılayan öğrencilere sunmalıdır.
- c) Öğrenci kazandığı biletleri saklama sorumluluğunu üstlenmeli. Biletini kaybeden öğrenci oyun oynama hakkı kazanmak için tekrar iki bilet toplamayı beklemeli.
- d) Kutu oyunlarının oynanması için kullanılacak zaman dilimleri okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamalıdır.
- e) İki bileti toplayan öğrenci ödül hakkını beden eğitimi dersinde kullanmak isterse sadece beden eğitimi öğretmenin sınıfı serbest bıraktığı zamanlarda bu hakkını kullanabilir. Öğretmen sınıfı serbest bırakırsa ödül hakkını kullanmak isteyen öğrenci biletlerini beden eğitimi öğretmenine göstererek kutu oyunu oynama hakkını kullanmak istediğini söylemelidir. Öğretmen izin verirse öğrenci hangi arkadaşıyla kutu oyunu oynamak istediğini öğretmene belirtir. Öğretmenin onayıyla ödül kazanan öğrenci ve seçtiği arkadaşı Rehber Öğretmen odasına gider ve oyunlarını oynar.
- f) Öğrenci ödül hakkını öğle molasında kullanmak isterse 50 dakikalık öğle arasının ilk 20 dakikasında yemek vb. ihtiyaçlarını karşılamalı ve molanın son 30 dakikasında oyun hakkını kullanmak istediğini söylemek için Zerrin Öğretmen'e gitmelidir.
- g) GHG uygulamasına dahil olan öğrenci her oyun oynama hakkında farklı bir arkadaşını seçmek zorundadır.
- h) GHG ödülünü kazanan öğrenci, kutu oyununu beraber oynamak istediği arkadaşını seçtiğinde; beraber oynamak istediği arkadaşını yalnızken yanına giderek “benimle beraber kutu oyunu oynamak ister misin?” diye sorar. Eğer GHG ödülü kazanan öğrencinin kiminle birlikte kutu oyunu oynayacağına ilişkin

sınıfta tartışma çıkarsa GHG ödülü kazanan öğrencinin biletleri iptal edilecektir.

3.3. Uygulama Sonrasına İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırma sonrasına ilişkin araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen nitel ve nitel analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda; her bir araştırma sorusunun altında toplanan nitel verilerin analizi sonucu ulaşılan tema ve alt temalara ayrıca destek veri olan nicel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1. Kantin, koridor, yemekhane ve okul bahçesinde karşılan problem davranışlarda yaşanan değişimler

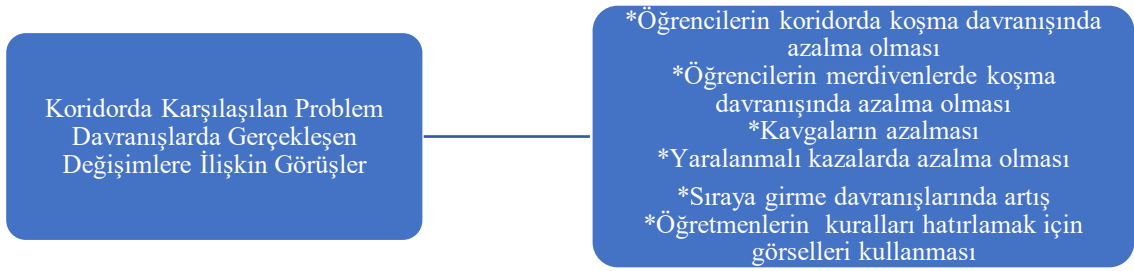
Uygulama sonrası sürece ilişkin ilk araştırma sorusunun yanıtına ilişkin yapılan analizler sonucunda; “okul bölümlerinde karşılaşılan problem davranışlara ilişkin yaşanan değişimler” adlı temaya ulaşılmıştır. Görsel 3.50.’de tema, alt temalar ve kategorilere yer verilmiştir. Görsel 3.50. incelendiğinde erişilen alt temaların şu şekilde olduğu görülmektedir; “koridorda karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler”, “kantinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler”, “yemekhanede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler” ve “bahçede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler. İzleyen bölümlerde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.3.1.1. Koridorda karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

Gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda koridorda karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin öğretmen görüşleri Görsel 3.51.’de gösterilmektedir. Görsel 3.51. incelendiğinde, gerçekleştirilen uygulamalarla koridorda yaşanan problemlerde gerçekleşen değişimler şu şekildedir; öğrencilerin koridorda koşma davranışında azalma olması, öğrencilerin merdivenlerde koşma davranışında azalma olması, kavgaların azalması, yaralanmalı kazalarda azalma olması, sıraya girme davranışlarında artış, öğretmenlerin kuralları hatırlamak için görselleri kullanmasıdır.



Görsel 3.50. Okul bölümlerinde karşılaşılan problem davranışlara ilişkin yaşanan değişimler



Görsel 3.51. Koridorda karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

İpek Öğretmen sticker uygulaması sayesinde koridorda yaşanan davranış problemlerinde yaşanan değişime ilişkin görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır;

“Sticker uygulamalarının belirsiz zaman aralıkları şeklinde uygulanması çok mantıklı oldu çünkü çocuklar günün hangi teneffüsünde hangi öğretmen tarafından sticker verileceğini bilmediği için istemsizce bence koridorda kurallara dikkat etmeye başladılar. Sticker aldığımda mutlu oluyordu çocuklar. Hatta bu bende var ben bunu koleksiyon yapıyorum, değiştirelim, farklısını ver bana dedikleri de oldu. Şu an da hepsinin elinde bir sticker koleksiyonu var.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Refik öğretmen, sticker uygulamasının koridorda karşılaşılan problemlere etkilerine ilişkin şu açıklamayı yapmıştır;

“Çocuklara verdiğimiz sticker ilk önce şaşkınlığa yol açıyordu. Sonrasında sticker verme nedenini öğrenince çocuklardan bazıları sticker almak için de olsa koridorda uslu durdular.” (20.06.2019 tarihli uygulama sonrası Refik Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen’in uygulamanın etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Koridorlarda o sticker olayı baya etkiliydi, uygulama başladıktan sonra yaralanma ve kavgalı olayları azaldı.” (25.06 2019 tarihli uygulama sonrası Kaan Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen ise koridordaki problemlere ilişkin gerçekleşen davranış değişikliğinin sınıf içindeki değişiklik kadar olmasa da yaralanma olaylarını azalttığını ifade etmiştir;

“Kullandım çok kullandım değişikliğe yol açtı. Sınıflarda yaşanan değişime göre etkisi daha azdı, çünkü sürekli vermiyorduk ama genelde bakınca etkileri iyiydi. Kendi uygulamalarım sırasında gördüğüm kadarıyla sticker uygulamasıyla en azından koridorlarda yaşanan aşırı hareketliliği ve çocukların birbirine uyguladığı olumsuz davranışları ciddi biçimde azaltmak mümkün oldu. Ya öncesinde kafası yarılan çok oluyordu koridorlarda. Ben sağlık ocağına yaralanma nedeniyle birkaç tane öğrenci götürdüm. Diğerleri kan görmüyordu hep ben ilgileniyordum. Bu açıdan çok iyi oldu.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen öğrencilerin neden sticker kazandıklarının farkında olduklarını gözlemlediğini şu şekilde belirtmiştir;

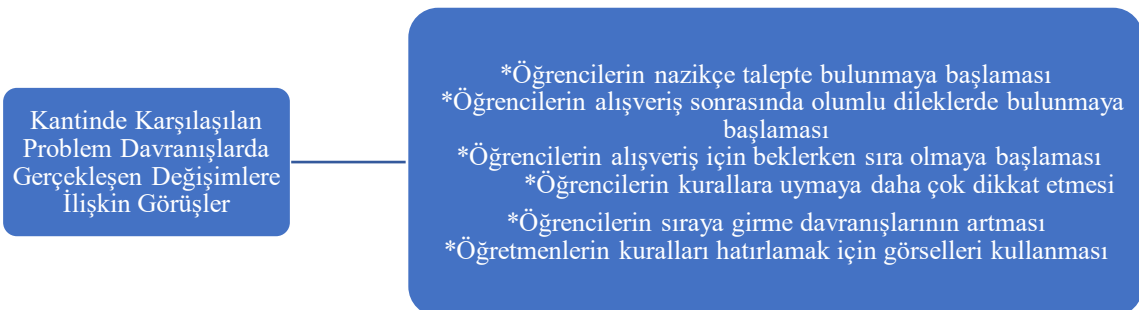
“Mesela ben bu uygulamayla ilgili 5-A, 5-B, 5-C’ye sormuştum. Hiç sticker kazanan var mı? demiştim. Biz kazandık öğretmenim dediler. Nerede, neden kazandınız? dedim. Ben birinci kattaydım diyen oldu, sakince yürüdüğüm için verdiler diyen oldu.” (27.06.2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen uygulamanın, öğrencilerin kurallara uymasına katkı sağlamakla beraber, maddi imkansızlıkları olan öğrenciler için çeşitli ödüllere ulaşma konusunda da etkili olduğuna ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencilerini düşündüğümüz de hepsi maddi olarak standardın altında öğrenciler. Sticker, hediye, ödül gibi şeylere ulaşamayan öğrencilerdi. Bu uygulamalar sayesinde onlar buna ulaşabildiler. Sticker uygulamasından memnun olan öğrenciler vardı çünkü çocuk o zamana kadar sticker nedir bilmeyen bir öğrenciydi. Onun sayesinde gayet mutlulardı. Hepsinin defterinde kitabında stickerlar vardı. Sticker alabilmek için birbirleriyle yarışıyorlardı, güzeldi. O yarışlarla da kurallara da uydular.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

3.3.1.2. Kantinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

Gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda kantinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin öğretmen görüşleri Görsel 3.52.’de gösterilmektedir. Görsel 3.52. incelendiğinde, gerçekleştirilen uygulamalarla kantinde karşılaşılan problemlerde gerçekleşen değişimler şu şekildedir; öğrencilerin nazıkçe talepte bulunmaya başlaması, öğrencilerin alışveriş sonrasında olumlu dileklerde bulunmaya başlaması, öğrencilerin alışveriş için beklerken sıra olmaya başlaması, öğrencilerin kurallara uymaya daha çok dikkat etmesi, öğrencilerin sıraya girme davranışlarının artması, öğretmenlerin kuralları hatırlamak için görselleri kullanmasıdır.



Görsel 3.52. Kantinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

Uygulama sonrasında kantin işletmecisiyle yapılan görüşmede sticker uygulamasının

etkilerine ilişkin Murat Bey şu açıklamalarda bulunmuştur;

“Çocuklarımızın bölge nedeniyle agresif konuşmaları vardı. Kızlarda da aynı şey vardı. Ben bunu bir kişiye hediye ettim. Diğerleri de gördüğünden sonradan almak için konuşmaları düzeldi. Başarı için Zerrin hocaya da size de çok teşekkür ediyorum. ‘Onu ver, bunu ver’ diyorlardı. Para atıyorlardı ve agresif davranıyorlardı. Normal olanlar da vardı içlerinde uygulamadan sonra daha da iyi oldu. ‘Buyrun, Murat abi nasılsın, süt verebilir misin, teşekkür ederim’ şeklinde konuşmaya başladılar. Ben çok memnunum. Bir tane geliyor o bitiyor. Bir de bu hediyeleri bir öğrenci geliyor Murat abi nasılsın, poğaça alabilir miyim diyor ona veriyorum. Yanındakiler de aynı şekilde davranıyor onlara da versem yetmez. Ben hiç kimsenin haberi yok diyenlere veriyorum (Öğrenci: İyi öğrenler abi) Hocam bakın görüyor musunuz bunun gibi oldu.” (24.06.2019 tarihli saha notu, Murat Bey ile yapılandırılmamış görüşme).

Azra Öğretmen sticker uygulamasıyla en büyük değişimin kantinde yaşandığına ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir;

“Özellikle en büyük değişimin kantinde olduğunu söyleyebilirim. Özellikle kantinde nöbetçi öğretmeni gördükleri zaman bile tavırları değişiyor, bir kibarlaşıyorlar ‘alabilir miyim, teşekkür ederim’ diyorlar. Kantincimiz de bunu gayet güzel uyguladı. O da gayet başarılıydı.” (24.06 2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen sticker uygulamasıyla kantinde karşılaşılan problem davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır;

“Hocam, şöyle söyleyeyim bir kere kantinde öğrenciler artık sıraya girmeye başladı. Neden? Çünkü elinde zarf ile öğretmen geldiği zaman kantinde sıraya girmelerini söylediği için ve onları o şekilde pekiştirdiği için, bu bir. Kantindeki Emel Hanım istedi. Bazen unuttuğum zamanlar da oldu affınıza sığınarak söylüyorum bunları. “Hocam sticker, yapışkan verecek misiniz?” diye söyledi. Şey diyor “Çocukların artık verebilir misin, alabilir misin?” tarzı davranışları oldu diyor.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Ecem Öğretmen odak sınıflar dışındaki öğrencilerde de kantindeki davranışlarına ilişkin olumlu değişimler gözlemlediğini şu cümlelerle açıklamıştır;

“Kantindeki abla verdi çünkü verir misin, teşekkür ettim dediğim için diyenler oldu. Bu üç odak sınıf değildi ama yine de böyle tepkilerle karşılaştım.” (20.06.2019 tarihli Ecem Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen Sticker uygulamasının sekizinci sınıflar dışındaki öğrencilerde daha çok etkili olduğuna ilişkin görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir;

“Bu Sticker uygulaması düşük sınıflara 4,5,6’lara 7’lerin bazılarına daha çok etkili oldu. 8.Sınıflar zaten mağlum cool cool ergen psikolojinde oldukları için çok fazla şey olmadı. Sticker alanlar hani mutlu oluyorlardı seviniyorlardı. Sebebini söylediğinde o davranış tekrar aklına geliyordu ve sınıfa girdiğinde bundan dolayı sticker aldım diye diğer öğrencilere söylüyordu. Davranış olarak özellikle kantinde insani davranışlarını çok geliştirdiğini

düşünüyorum. Sürekli çocuk bilye kavanozu almasa kantinde olmayan sınıf sticker alıyordu.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme)

Buğra Öğretmen kantin kurallarını içeren görsellerin etkilerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır; “Ben sorun görünce posterleri gösterip kuralları hatırlattım. Çünkü dediğim gibi bizim çocuklar normal çocuklardan daha da fazla unutkanlar yani. (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme). Nevra Öğretmen ise kantin kurallarını içeren görsellerin etkilerine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır;

“Yaptığımız toplantılarda bile en ilgisiz öğrencinin bile o görselleri gidip takip ettiğini, oradaki kelime hatalarını bulmaya çalıştığını gözlemledik, gayet de iyilerdi. O kuralları uygulamaya çalıştılar en azından benim sınıfım. Ben onları kantinde de gözlemledim. Bir şeyler alırken ‘verir misin, teşekkür ederim, rica ederim’ diyerek ayrılıyorlardı. Gayet olumlulardı.” (21.06 2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

3.3.1.3. Yemekhanede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

Gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda yemekhanede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin öğretmen görüşleri Görsel 3.53.’de gösterilmektedir. Görsel 3.53. incelendiğinde gerçekleştirilen uygulamalarla yemekhanede karşılaşılan problemlerde gerçekleşen değişimler şu şekildedir; öğrencilerin sıraya girme davranışlarında artış olması ve öğretmenlerin kuralları hatırlatmak için görselleri kullanmasıdır.

Yemekhanede Karşılaşılan Problem Davranışlarda Gerçekleşen Değişimlere İlişkin Görüşler

*Öğrencilerin sıraya girme davranışlarında artış olması
*Öğretmenlerin kuralları hatırlamak için görselleri kullanması

Görsel 3.53. Yemekhanede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen’in sticker uygulamasının yemekhanedeki problemlere ilişkin etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“İkincisi mesela en basitinden şöyle söyleyeyim Vedat Hoca’ya ben bir kere vermeyi unuttum. Ondan sonra bana dedi ki: Bana o zarflardan bir tane versene öğle arası yemekhaneye gideceğim, sıraya girsinler dedi.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Araştırmacının, durum saptama sürecinde kantinde çalışan personelin öğrencilere karşı kaba davranması durumundaki değişime ilişkin araştırmacı günlüğündeki açıklaması şu

şekildedir;

Kantinde görevlinin öğrencilere bağırarak, “lan”, “hişt” veya “sen kıvırcık” gibi ifadeler kullanarak konuşması ile ilgili durumu düzeltmek için ne yapabiliriz diye Savaş Hoca ile görüştüğümde, Savaş Hoca bana Aydın Bey’in bu davranışlarının art niyetle olmadığını hatta öğretmenlere de aynı şekilde konuştuğu için onların da zaman zaman kendisiyle sorun yaşadığı ama sorunu çözeceğini söylemişti. Bu konuşmanın sonrasında her ODD ekip toplantısında Aydın Bey’in davranışları ile ilgili de durumu öğretmenlere sordum. Öğretmenler Aydın Bey’in çok daha az sesini yükselttiğini ve lakap takarak konuşmadığını söylediler. Bu sorunu çözdüğümüzü varsayıyorum. Çünkü problem tekrarlırsa ekipten arkadaşlar bana söyleyecektir diye düşünüyorum (26.04.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.3.1.4. Okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

Gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin öğretmen görüşleri Görsel 3.54.’de gösterilmektedir. Görsel 3.54. incelendiğinde gerçekleştirilen uygulamalarla okul bahçesinde karşılaşılan problemlerde gerçekleşen değişimler şu şekildedir; “kavgalar azaldı” ve “yaralanmalar azaldı”



Görsel 3.54. Okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşler

Vedat Öğretmen’in okul bahçesinde karşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimlere ilişkin görüşleri şöyledir;

“Hocam şimdi bahçe tabii çocukların enerjilerini attıkları yer. Zaten toplantılarda da konuşmuştuk, bahçede koşmasınlar falan değildi amaç. Şimdi burda noldu? Çocukların yaralanmalı kavgaları kazaları azaldı. Öğretmenler görür diye çekindiler daha az şey yaptılar.” (26.06.2019 tarihli Vedat Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen’in bahçede karşılaşılan problem davranışlarda gerçekleşen değişimler hakkındaki görüşleri ise şöyledir;

“Size şöyle diyim hocam, kantinde sınıfta yaşanan düzelmeler aslında bahçede de oldu. Bahçe özellikle en rahat kavga gürültü yapabildikleri yerdi. Uygulamalardan önce daha çok teneffüste kavga eden öğrenci oluyordu.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

3.3.2. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfları olumsuz etkileyen durumlarda yaşanan değişimler

Uygulama sonrası araştırma sorularından ikincisi olan; “özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki iklimi olumsuz etkilediği belirlenen durumlarda ne gibi değişimler olmuştur?” sorusunun yanıtına ilişkin yapılan analizler sonucunda; “özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki, sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlarda yaşanan değişimler” adlı temaya ulaşılmıştır. Görsel 3.55.’de ulaşılan tema ve alt temalar gösterilmektedir.

Görsel 3.55. incelendiğinde erişilen alt temaların şu şekilde olduğu görülmektedir; “ayın temiz sınıfı uygulamasının sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler”, “yıldız öğrenci uygulamasının sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler” ve “oturma düzeni değişikliğinin sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler.” İzleyen bölümde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

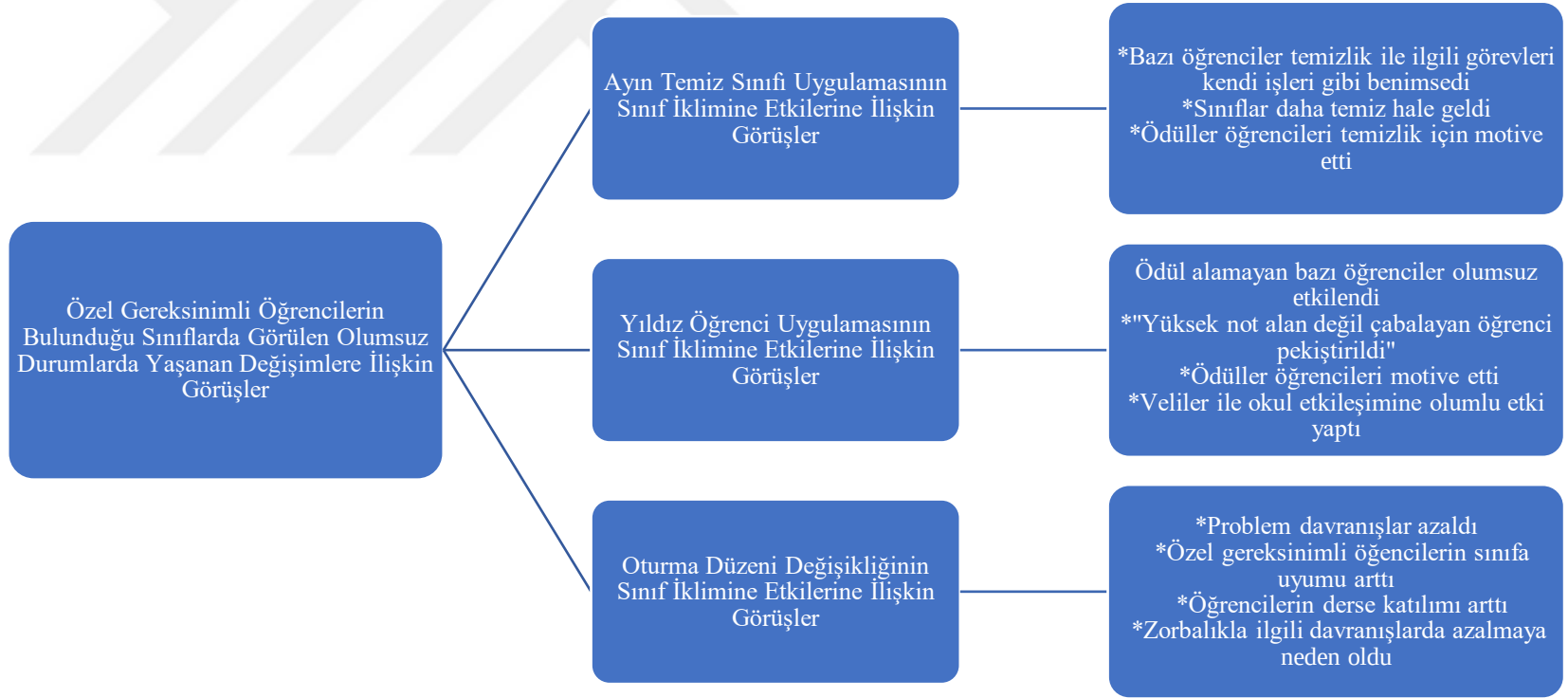
3.3.2.1. Ayın temiz sınıfı uygulamasının sınıflardaki değişimlere ilişkin görüşler

Ayın temiz sınıfı uygulamasında ödül kazanan sınıflar Tablo 3.49.’da yer almaktadır.

Tablo 3.49. Uygulama süresince ayın temiz sınıfı seçilen sınıflara ilişkin bilgi

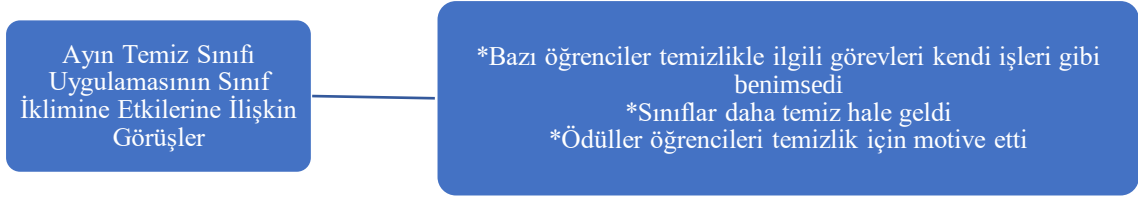
Ödülün Verildiği Tarih	Ayın Temiz Sınıfı
15.02.2019	6-B
15.03.2019	5-B
15.04.2019	7-B
15.05.2019	6-B
10.06.2019	7-B

Tablo 3.49 incelendiğinde okulda yürütülen çalışma kapsamında beş kere ayın temiz sınıfı seçimi yapıldığı görülmektedir. Odak sınıfların dışındaki sınıflardan sadece 5-B sınıfı bir kez ayın temiz sınıfı seçildiği diğer dört seçim döneminde de odak sınıflar arasında ödülün dağıtıldığı görülmektedir. Odak sınıflardan 6-B sınıfı iki kere ve 7-B sınıfının ise bir kez ayın temiz sınıfı seçildiği görülmüştür. Çalışmada odak sınıf olarak belirlenen sınıflardan 6-A ise ayın temiz sınıfı ödülünü alamamıştır. İzleyen bölümde ayın temiz sınıfı uygulamasının etkilerine ilişkin katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.



Görsel 3.55. Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görülen olumsuz durumlarda yaşanan değişimler

Görsel 3.56’da ayın temiz sınıfı uygulamasının sınıf iklimine etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.



Görsel 3.56. *Ayın temiz sınıfı uygulamasının sınıf iklimine etkilerine ilişkin görüşler*

Uygulamanın koordinasyonunu sağlayan Zerrin Öğretmenin ayın temiz sınıfı uygulamasının etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Seçilen sınıfların kapılarına “ayın temiz sınıfı” kâğıdını astık. Sınıf aşağı çağrıldı tebrik edilip o kâğıt verildi. Yani böyle sırf süpürmek değil, paspas alıp paspasla temizliyorlardı. Çöpün etrafındaki dağılmış, yığılmış çöp yoktu. 6-B aynı şekilde. 6-B boş kaldığında sınıfı temizleyen bir sınıftı...” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmenin özellikle bazı öğrencilerin bu uygulama sonrasında sınıf temizliğiyle ilgili sorumluluk aldıklarına ilişkin ifadeleri şöyledir;

“Derya mesela sürekli sınıfı temizler hale geldi. Kendine bir görev edindi mesela sınıfı temizliyor sürekli. Veya 6-B’ de Banu, Çiğdem mesela sürekli sınıfı temizler hale geldiler. Hani nöbetçi olmasalar da görev edindiler. Mesela Banu geliyordu ben sınıfı temizledim bugün öğle arasında Çiğdem’le sınıfı süpürdük falan diye.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen sınıf rehber öğretmeni olduğu 6-B’nin uygulamaya gösterdiği özeni şu sözlerle açıklamıştır;

“Benim sınıfım çok fazla uğraşmıştı. Temiz sınıf uygulaması etkili oldu benim sınıfımda temizlik açısından. Hani sürekli temizlemeye çalışıyorlardı, düzgün bırakmaya çalışıyorlardı, kirliletmemeye özen gösteriyorlardı. Dolayısıyla etkili olduğunu düşünüyorum ben.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen’in uygulamanın etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Zerrin Hoca çevre temizlik kolundan iki tane öğrenciyle ekip kurmuştu. Takipleri çok işe yaradı. Yani bide değişken aralıklı yapıyordu bunlar işe yaradı. Bence en gerekli uygulamalardan biriydi bence.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

3.3.2.2. Yıldız öğrenci uygulamasının sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Yıldız öğrenci uygulamasının yürütüldüğü 03.02.2019-27.05.2019 tarihleri arasında odak sınıflarda yıldız öğrenci seçilen öğrenciler Tablo 3.50.’de gösterildiği gibidir.

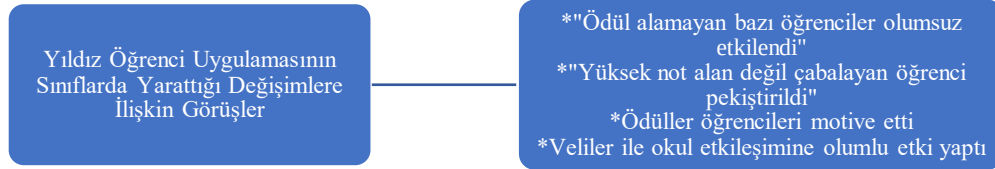
Tablo 3.50. Uygulama sürecinde odak sınıflardan yıldız öğrenci seçilen öğrenciler hakkında bilgiler

Sınıf	Tarih							
	18.02.19	04.03.19	18.03.19	01.04.19	15.04.19	29.04.19	13.05.19	27.05.19
6-A	Mehmet	Cansu	Tarık	Asuman	Sunay	Berrin	Aykut	Kadir
6-B	Serpil	Gizem	Toprak	Nuran	Deniz	Serap	Mustafa	Yeliz
7-B	İlhan	Erkin	Canan	Veysel	Yıldız	Nilgün	Derya	Nevra

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.50. incelendiğinde; 6-A sınıfında yıldız öğrenci seçilen öğrenciler arasında özel gereksinimli öğrencilerden Kadir’in, risk altındaki öğrencilerden Aykut’un bulunduğu görülmektedir. 6-B sınıfında yıldız öğrenci seçilen öğrencilere bakıldığında; özel gereksinimli öğrencilerden Mustafa’nın, risk altındaki öğrencilerden Nuran’ın yıldız öğrenci seçildiği görülmektedir. 7-B sınıfının yıldız öğrenci seçilen öğrencilerine bakıldığında ise özel gereksinimli öğrencilerden Derya’nın, risk altındaki öğrencilerden ise Erkin’in yıldız öğrenci seçildiği anlaşılmaktadır.

İzleyen bölümlerde yıldız öğrenci uygulamasının etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Görsel 3.57.’de yıldız öğrenci uygulamasının sınıf iklimine etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.



Görsel 3.57. Yıldız öğrenci uygulamasının sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Kaan Öğretmenin uygulamanın etkilerine ilişkin açıkları şu şekildedir;

“İşte mesela son şeyde Derya’ya verdik biz çok büyük değişim gösterdiği için. Misal Nuran aldı. Mesela o da kendini değiştirdiği için. Çok fazla değil birkaç kez işte konusu geçti bakın işte yıldızlı öğrenci olmak istiyorsanız kendinizi geliştirin. Daha iyi yere gelin. Ama bazılarında böyle hırslanma veya isteklilik yarattığını gördüm. Örnek veriyorum 8-B’ de Eda, kız en son seçildi ama seçilene kadar neredeyse ağlayacaktı.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen uygulamanın etkilerine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Öğrenciler de o belgelerin müdür beyin sabah törende herkesin önünde vermesini seviyor. Bir de müdür bey bunları çok seviyor, fotoğraf çektirip Hendek haber de çıkmasını sağlıyor. Gazete de çıktıkça biz de bunları velilere gönderdik, velilerin de okulla bağı arttı.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen, uygulamada öğrencilerin çabasının ödüllendiriliyor olmasına ve genel olarak uygulamanın etkilerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır;

“Hani bizi çok güzel etkiliyordu. Böyle okulun önüne çıkmak, orada çocuğun yaptığı şeyden dolayı ödül almak, çok büyük lütuf çocuklar için, buda iyilerin ödüllendirilmesi aslında. Çabanın daha doğrusu hep şu da çok ihmal ediliyor. Çocuk aslında sonuç üzerinden yazılı notu, sözlü notu üzerinden veya ödev yapıp yapmaması üzerinden değerlendirildiğinden dolayı çaba biraz arka planda kalıyor. Yani çocuk ne kadar çabalarsa çabalasın, 50 aldığında hiçbir şeyin önemi kalmıyor, ama ayın öğrencisi demek çabalayan öğrencinin ödüllendirilmesi demek. Sonuca değil, sürece odaklanmayı öğreniyorlar. Farkında olmadan tabi bu konuda ilerleme kaydettiler.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen ise bazı öğrencilerin neden yıldız öğrenci seçilemediklerini sorduklarını ifade etmiştir;

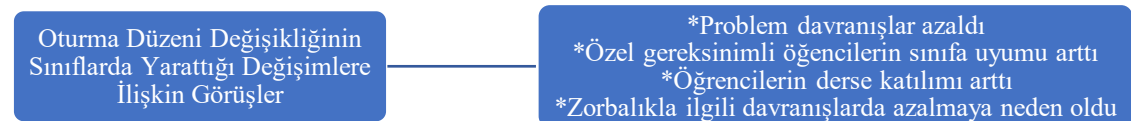
“Kendi sınıfım adına düşünüyorum hani “biz niye seçilmedik, niye seçilmiyoruz” diyen olmuştu. Ama Ayın öğrencisi olmaktan daha çok böyle zaten o ponponu kazanmak için uğraştıkları için o da zaten kendini doğal olarak ayın öğrencisi olmaya götürüyordu. Öyle yani fazla onu düşünerek bir şeyler yaptıklarını düşünmüyorum.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen de Berrin Öğretmen’in ifadelerine benzer şekilde bazı öğrencilerin yıldız öğrenci seçilememesiyle ilgili üzüldüklerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Yıldız öğrenci uygulaması işe yaradı ama çok başarılı çocuklar bunu anlamadılar. İşte biz niye almıyoruz. Bizim davranışlarımızda iyi işte of ya... Ben kendi sınıfımda 8/B sınıfında çok problem yaşadım ilk başlarda. En son artık dersleri iyi olan, davranışları iyi olan öğrencileri topladım ve açıklama yapmak zorunda kaldım. Onlara bu uygulamanın tam olarak taktir teşekkür almak gibi bir şey olmadığını, çabalamanın da önemli olduğunu anlattım. Çünkü bu sefer diğer öğrenciye de aldı diye tepki veriyorlar tavır koyuyorlar ve diyorlar ki bende çalışmayacağım o zaman bende davranış olarak sadece onu yapayım falan. O mantığı kavradıklarından sonra bir sıkıntı olmadı zaten.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

3.3.2.3. Oturma düzeni değişikliğinin sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Oturma düzeni değişikliğinin sınıf iklimine etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.58.’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.58. Oturma düzeni değişikliğinin sınıflarda yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Kaan Öğretmen, başarılı öğrencilerin ön sıralarda, başarısı düşük öğrencilerin ise arka sıralarda oturtulması sisteminin değiştirilerek problemleri en aza indirecek şekilde yapılan oturma düzeninin olumlu etkilerini gözlemlediğini şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Örnek veriyorum Erkin’in en önde oturması Derya’nın en önde oturması gibi Emin’in orada Ece’yle oturması bunlar birçok problemi azalttı, sorunları ortadan kaldırdı. 6-B de Mustafa’nın Serpil’le oturması çok iyi oldu onun için. Mustafa’yı da topladı. Ona görevler veriyordu. Şunu çiz. Bunu yaz gibi şeyler yapıyordu. Yani bizdeki mantık genellikle hep şuydu; kaynaştırma öğrencileri biraz zayıf gördüğümüz öğrencileri atın arkaya ve en önde en iyi öğrenciler. Bunlarla en önde dersi işleyelim arkadaşiler ne yapıyorsa yapsın. Hani hiç bu şekilde sizin yaptığınız gibi önde sorun çıkaran ya da soruna maruz kalan çocukları korunaklı bir çevreye yerleştirelim gibi bir düşüncemiz olmadı. Tabi daha iyi sonuç oldu. Ben çok faydalandım. Teşekkür ederim size.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen’in oturma düzeni değişikliğinin etkilerine ilişkin açıklamaları şöyledir;

“Potansiyel olarak birbiriyle konuşmaya eğilimleri olan öğrencilerin iletişimi kesilmesi doğrudan dersin işlemesine olumlu katkı sağlıyor. Gözle görülür bir katkı sağladı bence.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen uygulama sayesinde öğrencilerin birbirlerinden olumlu yönde etkilendiklerini ve bu durumunda sınıflara olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir;

“Mesela Serpil, Mustafa’nın yanına oturduğu zaman onunla ilgilenebiliyor, sorular falan yazabiliyor veya diğerleri ben bazen fark ediyorum derste Mustafa yaramazlık yaptığında, bak Mustafa gel şunu yapalım diyorlar. Erkin en önde oturuyor, daha iyi bence eski haline göre. Emin mesela hiç sesi çıkmıyor.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen’in uygulamanın 6-A sınıfı üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri ise şu şekildedir; “yani derse katılmayan çocuklar biraz daha ön sıralara gelince onların katılımı biraz daha çok arttı. İngilizce, sunumlarda falan çalışmaya başladılar.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme). Buğra Öğretmen’in oturma düzeni değişikliğinin 6-A sınıfı üzerindeki etkilerine ilişkin açıklamaları şu şekildedir;

“Aykut zaten çok hareketli bir çocuk olduğu için ister istemez konuşma imkanı da doğuyordu ama çalışkan bir çocuğun yanına oturduğu zaman ister istemez hep ondan yardım aldı. Çünkü yani küçüklüğünden beri doğru dürüst derse katılmadığı için derse katılma çabası kendi başına olsaydı yetersiz kalacaktı ama. Çalışkan birisin yanına ve çalışkan birisiyle olması yeterli değil. Yanında oturan ona destek vermek için gönüllü olması gerekir yumuşak olması gerekir, sabırlı olması lazım. Ezgi’de de bütün bu özellikler vardı. Ezgi Aykut’a çok yardımcı oldu o konuda” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Uygulamanın 6-B sınıfı üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini Berrin Öğretmen şu sözlerle ifade etmiştir;

“Özelikle 6-B’de ben onları ne yapsam bir yere oturtamıyordum. Yani hangi şekle koyarsam koyayım illa birileri yan yana geliyordu, bir şey oluyordu. Aynı ayrı tek tek düşünüp ayarladığımızda çok daha iyi oldu. Mesela ders sırasında birbirleriyle istenmeyen etkileşimleri daha azaldı” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen uygulamanın 6-B sınıfındaki etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Çok kolay adapte oldular. Bizi dinleme noktasında, duyacakları konusunda, dönütlerimizi alacakları konusunda kafamda soru işaretleri vardı. Kötü öğrenciyi öne alayım iyi öğrenciyle yan yana oturtayım... ben ondan çok korkardım. İyi öğrenci düşecek falan diye. Benim de yer düzenlemeyle ilgili görüşlerimi değiştirdi.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

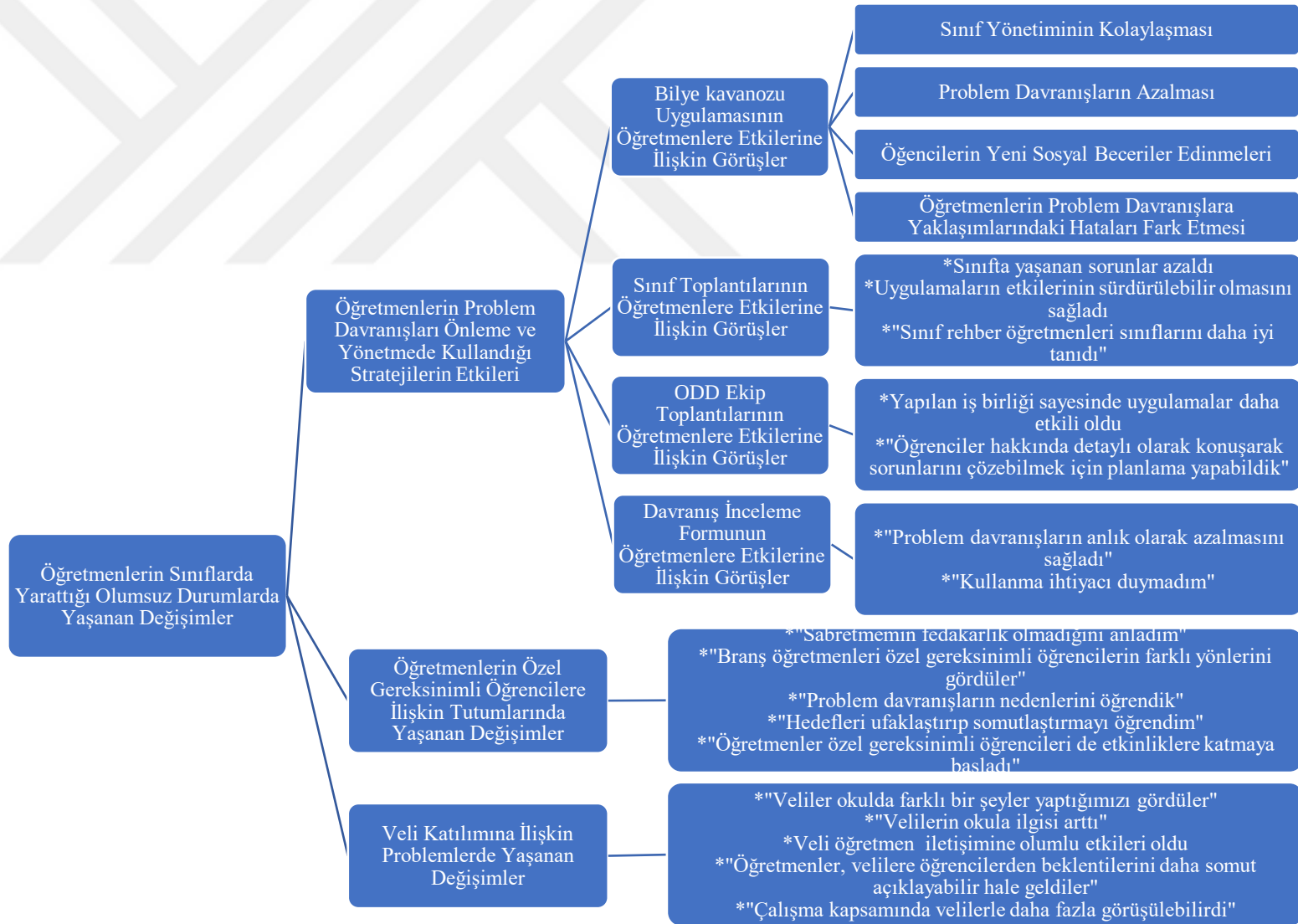
Uygulamanın 7-B sınıfındaki etkilerine ilişkin araştırmacı görüşleri aşağıdaki gibidir;

Yer değişikliğinden memnun olmayan hoca yok. 7-B’de Emin’le ilgili çok olumlu gelişmeler var. Derya’yla ilgili, uğradığı zorbalık miktarında azalma var. 7-B’den Emin’in derslere katılma çabası gösterdiğiyle ilgili bilgiler var. Bunlar bence çok güzel, çok umut vaat eden bana enerji veren şeyler (21.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.3.3. Öğretmenlerin sınıflardaki olumsuz durumlara olan etkilerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

Uygulama sonrasına ilişkin araştırma sorularından ikinci sorunun ilk alt sorusu olan; “öğretmenlerin sınıf iklimine olumsuz etkilerinde ne gibi değişimler oldu?” araştırma sorusunun yanıtına yönelik yapılan analizler sonrasında; “öğretmenlerin sınıf iklimine olumsuz etkilerinde yaşanan değişimler” adlı temaya ulaşılmıştır. Görsel 3.59.’da ilgili araştırma sorusunun yanıtına ilişkin erişilen tema ve alt temalara yer verilmiştir.

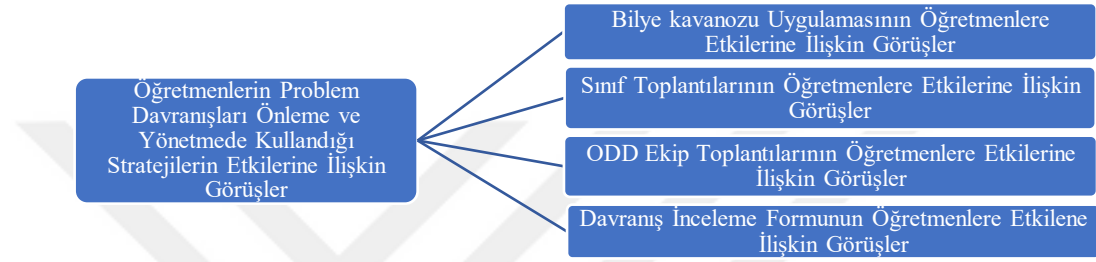
Görsel 3.59. incelendiğinde erişilen alt temaların şu şekilde olduğu görülmektedir; “Öğretmenlerin problem davranışları önleme ve yönetmede kullandığı stratejilerin etkileri”, “öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarında yaşanan değişimler” ve “veli katılımına ilişkin yaşanan değişimler.” İzleyen bölümde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.



Görsel 3.59. Öğretmenlerin sınıflarda yarattığı olumsuz durumlarda yaşanan değişimler

3.3.3.1. Öğretmenlerin problem davranışları önleme ve yönetmede kullandığı stratejilerin etkilerine ilişkin görüşler

Uygulama sonrasına ilişkin araştırma sorularından ikinci araştırma sorunun ilk alt sorusu olan; “öğretmenlerin sınıf iklimine olumsuz etkilerinde ne gibi değişimler olmuştur?” sorusunun yanıtına ilişkin yapılan analizler sonucunda; “öğretmenlerin problem davranışları önleme ve yönetmede kullandığı stratejilerin etkilerine ilişkin görüşler” adlı temaya erişilmiştir. Erişilen tema ve alt temalar Görsel 3.60’da yer verildiği gibidir.

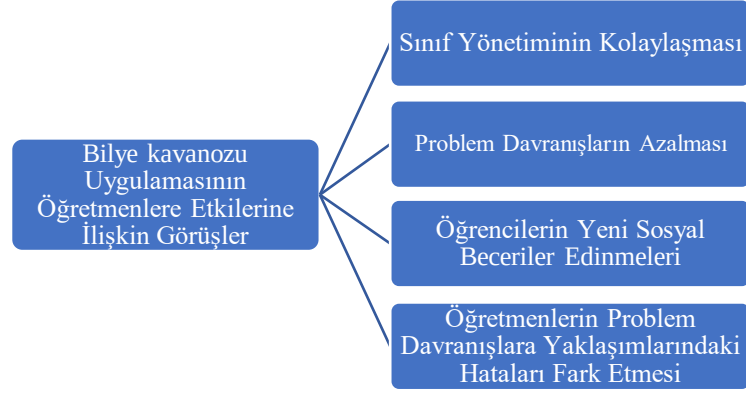


Görsel 3.60. Öğretmenlerin problem davranışları önleme ve yönetmede kullandığı stratejilerin etkilerine ilişkin görüşler

Görsel 3.60. incelendiğinde erişilen alt temaların şunlar olduğu görülmektedir; “Bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin görüşler”, “sınıf toplantılarının etkilerine ilişkin görüşler”, “ODD ekip toplantılarının etkilerine ilişkin görüşler”, “davranış inceleme formunun etkilerine ilişkin görüşler.” İzleyen bölümde her bir alt temaya ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.3.3.1.1. Bilye kavanozu uygulamasının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.61.’de gösterildiği gibidir. Görsel 3.61. incelendiğinde erişilen temanın altında yer alan alt temaların şunlar olduğu görülmektedir; “sınıf yönetiminin kolaylaşması”, “problem davranışları azalması”, “öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişmelerin olması”, “öğretmenlerin problem davranışlara yaklaşımlarındaki hataları fark etmesi. İzleyen bölümde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.



Görsel 3.61. Bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin görüşler

Sınıf yönetiminin kolaylaşması

Ecem Öğretmen’in bilye kavanozu uygulamasıyla birlikte 6-B ve 7-B sınıflarında sınıf yönetiminin kolaylaştığına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“6-B de ve 7-B de etkisi çok güzel oldu. Bazı sınıflara giderken ayağınız geri geri gider bunun sebebi o sınıfta hakimiyet sağlayamamanızdır. 6-B sınıfına giderken ben o şekilde gidiyordum. Ancak bu uygulamalardan sonra yavaş yavaş o sınıfa olan önyargılarım değişti. Öğrenciler de değişiyorlar, görüyoruz ve bunun etkilerini konuşuyoruz. O ön yargıyı kaldırdım.” (19.12.2019 tarihli Ecem Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Olumlu olarak kesinlikle sınıf yönetimi kolaylaştı. Özellikle davranış problemleri olan öğrenciler ödüllere motive olabildiklerinde bağırmadan sadece kutuya bile baktığımda sessiz durur hale geldiler.” (28.06.2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen ise görüşlerini şu cümlelerle belirtmiştir; “Bende sınıf yönetiminin daha rahat olduğunu düşünüyorum.” (28.06.2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme). Kaan Öğretmen bilye kavanozu uygulamasının sınıf yönetimi üzerindeki etkilerini, uygulamanın kullanıldığı ve kullanılmadığı sınıfları karşılaştırarak şu sözlerle ifade etmiştir;

“7-A ile 7-B’ ye girdiğim zaman zorlanıyorum. Yani zorlanıyorum derken 7-A da daha çok zorlanıyorum, 7-B de alıştım. Ponpon alıp susuyorlar. 7-A da ‘oğlum sus, kızım dur’ demek artık zor gelmeye başladı. Ne gerek var ponponu al sussunlar diye düşünüyorum. Konuşan öğrenciye bizde tahammülsüzlük de başladı. Herkes kurala uyuyor onlar niye uymuyor diye düşünüyorum. Yapılan sınıflarda 6-B ve 7-B’ ye giriyordum. İkisinde de durum gayet iyiydi.” (25.06.2019 tarihli Kaan Öğretmen görüşme).

Sevim Öğretmen de uygulamanın kullanıldığı ve kullanılmadığı sınıfları karşılaştırarak görüşlerini belirtmiştir;

“Şöyle diyebilirim ki uygulama benim için büyük rahatlık. Hatta ponponları yaptığımız sınıflar ve yapmadığımız sınıflar özellikle benim dersimde çok fark ediyor. Benim için çok rahat oldu. Özellikle 7-B de 6-B de çok daha rahat ders işleyebiliyorum. 6-A’da da yine güzel olumlu ama 6-B’ye göre hareketli çocuklar var. Bir de mesela 7-A da ders anlatmak konusunda büyük sıkıntı çekiyorum.” (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen, öğretmenlerin zaman içerisinde uygulamayı benimsediğine ve uygulamanın etkilerini gözlemlediklerine ilişkin düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Hocam Ömer Hoca diyordu mesela bunu uygulamadığımız sınıflarda ya da buna zorluk çıkartan öğretmenlerde “niye öyle diyorsunuz ben bu zamana kadar yani bu uygulama başladıktan sonra çok rahat ders işler oldum. Bu bana çok yarar yani bence bu daha sene başında olsaydı” dediğini duydum. Berrin Hoca olsun, Sevim Hoca olsun çok rahat bir şekilde ders işlediklerini söyledi. Ondan sonra Sevim Hoca’nın da yani özellikle ilk dönem daha zorluk çektiğini, sizin olmadığınız zamanlarda daha sıkıntı çektiğini söyledi. Yani öyle şeyler oldu onları gördük. İpek Hocam da Nevra Hocam da bunları zaten kullanıyordu. Yani genel anlamda olumlu mesela Savaş Hoca derse girerken “benim ponponlarım yok bana ponpon verin ben atamıyorum” dedi. Mesela böyle şeyleri vardı. Fehmi Hoca önce biraz set çekse de sonradan gelip benden ponpon aldı.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Problem davranışların azalması

Bilye kavanozu uygulamasının sınıflardaki problem davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin Kaan Öğretmen’in görüşleri şöyledir;

“Genel olarak uygulanan sınıflarda olumlu yönde çok büyük değişim gözlemlendi. Uygulanmayan sınıflarla karşılaştırma yapıldığında gerçekten her sınıf için gerekli olduğunu gözlemledim. Normalde yapılmamasını istediğimiz neredeyse tüm davranışları sınıf ortamında ortadan kaldırdı. Fakat bunu okul geneline, koridora ve bahçeye yaymamız biraz daha zor olacak gibi. Uygulamadan çok memnunum. Çocuklar parmak kaldırıyorlar, derse geç kalmıyorlar, izinsiz neredeyse hiçbir şey yapmıyorlar.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Vedat Öğretmen’in uygulamanın etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Ayrıca birlikte sene başında koyduğumuz kurallara uymakta zorluk çeken öğrenciler kurallara uymaya başladı.” (26.06.2019 tarihli Vedat Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen uygulamanın etkilerine ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır; “Bizim birinci amacımız çocuğun davranış bozukluklarını düzeltmek, ikincisi dersin verimini artırmaktı. İkisine dolaylı yoldan değil doğrudan katkı sağladı.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme). İpek Öğretmen; 6-A sınıfında sorun yaşadığını belirten Azra Öğretmen’in uygulama sonrasında 6-A sınıf ile ilgili bir şikayette

bulunmadığını anlatmıştır; “Azra hoca ilk dönem benim sınıfımla problem yaşıyorlardı. Uygulamadan sonra Azra hocadan benim sınıfımla ilgili bir şikayet duymadım.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Öğrencilerin yeni sosyal beceriler edinmeleri

Buğra Öğretmen, bilye kavanozu uygulamasıyla öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişmeler olduğuna ilişkin düşüncelerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Çocukların olumlu davranışlardan olumlu pekiştirici aldıktan sonra kendi hareketlerini düzenlemeleri bizimde dersi daha kalitede anlatmamızı sağladı. Hatta o anda aklına gelen fikirleri ders anında dersin akışını değiştirebiliyordu. Olumlu anlamda hatta çocukları bilye kavanozu dışında ödüllendirebiliyorduk. Çünkü işte bu derste çok uslu durdunuz işte size şöyle bir ödül olsun işte şöyle yapalım diyerek çocuklar zaten ödüle çok hevesliler yani. Biz onu farkında değildik projeden önce. Ayrıca uygulanan sınıflarda uzun dönemde akademik başarıyla beraber sosyal ilişkileri de istenen yönde geliştiriyor diye düşünüyorum.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen, uygulama sonrasında 6-B sınıfındaki öğrencilerin akran ilişkilerinin olumlu yönde değişim gösterdiğini açıklamıştır;

“Şimdi öncesinde yokken 6-B’de bu kadar rahat ders işlenmiyordu mesela. Ama o ponponlar işin içine girdikten sonra çocuklar hani o ödülü kazanmak için hemen birbirlerini uyarmaya, daha dikkatli dinlemeye, arkadaşlarıyla ilişkilerini düzeltmeye, özellikle ilişki konusunda da mesela 6-B’de ilk zamanlar birbirlerini çok dışlayan ne bilim, gruplaşan öğrenciler vardı. Hani son zamanlarda ben bunu o kadar fazla görmedim. Özellikle Serpillerin grubu falan hani Gizem tayfası vardı. Ama sona doğru onlar da diğer arkadaşlarını oyuna davet etmeye başladılar. Hani bu konular konuşuldukça, bu ponponun etkisiyle falan daha iyi olduğunu düşünüyorum ben.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Vedat Öğretmen, uygulama sayesinde kendi branşına özgü problemlerin azaldığını ifade etmiştir;

“Benim branşım olarak olumlu yönden çok etki gördüm. Benim branşımda bir sınıfı toplayıp oyun oynatmak zor olur hatta kendi hallerine bırakıp oynatmam imkansız gibi bir şey. Ben ödül olarak tüm sınıf toplu halde oynarsa herkes katılacak şekilde o zaman verdim. Bir 6-A sınıfının bunu başarabilmesi bu uygulama sayesinde olmuştur.” (26.06.2019 tarihli Vedat Öğretmen ile görüşme).

Öğretmenlerin problem davranışlara yaklaşımlarındaki hataları fark etmesi

Kaan Öğretmen, bilye kavanozu uygulamasını kullanmaya başladıktan sonra, uygulama öncesinde bazı yaklaşımlarının yanlış olduğunu anladığını şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Ben yıllarca kendimi yıpratmışım bağıarak, çağırarak. Veya hep sinirlenerek, bağıarak çocukları hep bastırmışız. Ama davranış değişikliği oluşturmamışız. Sadece anlık olarak biz kendimizi kurtarmışız. Ya sınıfa ben giriyorum sınıf düzenli dersimi anlatıyorum çıkıyorum bitti. Bu bunu gözlemledim yani ama bunun dışında diğer şeylere baktığımda çocuklarda hiçbir değişiklik olmamış. Yani biz güzel insan yetiştirememişiz. Ve güzel insan o şekilde yetişmiyormuş yani. Bunun daha çok farkına vardık. Hep bize anlattılar teorik olarak şöyle yaparsanız olmaz böyle yaparsanız olmaz. Biz hep pratikte onu dökemedik yapamadık. Ve bu bence daha ödül- ceza, davranış değişikliği konusunda pratiğe dönüştürdü diye düşünüyorum. Şimdi şu anda mesela normal bir sınıfa giriyorum. Bilye kavanozu olmayan sınıflara yani. Biliyorsunuz hani bazı sınıflar iki ay önce başladı. Diğer sınıflara girdiğimde niye burada? Yok diyorum. Burada neden ponpon yok bir an önce gelsin artık. Çünkü çocuk orada konuşuyor ya o çocuğa sinirleneceğim bir şey söyleyeceğim diye.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Ecem Öğretmen uygulama sonrasında, sınıflarda karşılaştığı problem davranışlara verdiği hataları tepkileri fark ettiğini ve değiştirdiğini açıklamıştır;

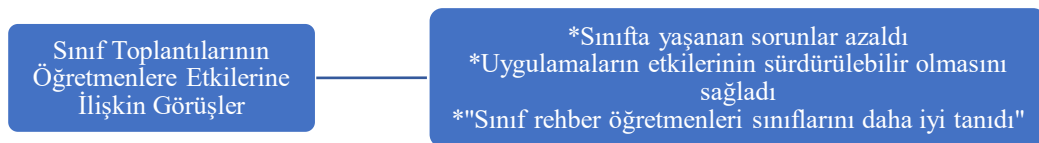
“Evet, çok konuşuyorlardı. Ben ses tonumu çok yüksek çıkartarak ders anlatmaya çalışıyordum. Hep o şekildeydi. Buna rağmen yine aynı şekilde kendi aralarındaki muhabbet çekişmeler hep devam ediyordu. Ben ne yaparsam yapayım orada bir etkinliğim yoktu. Zaten şunu fark ettim ben ne kadar bağıırıyorsam öğrenci o kadar sesini yükseltiyor. YBen bağırdıkça ve orada bir hakimiyet kuramadıkça öğrencilerin negatiflikleri artıyor. Öğretmeni ve dersi tiye alma o kadar artıyor. Bu tarz şeyler yaşıyordum. Ama bu sistemden sonra çok olumlu değişimler oldu.” (19.12.2019 tarihli Ecem Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen ise uygulamanın problem davranışlar üzerindeki etkilerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır;

“Mesele ben 6-A ve 6-B de derse girdikten sonra sabırlı olduğumu düşünüyorum, sabırlıyım gerçekten ama sabrım tükeniyordu. Sabrımı tüketen davranış problemleriydi. Az daha böyle çocuğu dövmelik oluyordum. Sınıra geliyordum. Allah’ım zil çalsın diyordum. Yoksa birini dövecem diyordum. Ama sorun bizim yaklaşımımızdaymış.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

3.3.3.1.2. Sınıf toplantılarının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Sınıf toplantılarının etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.62’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.62. Sınıf toplantılarının öğretmenlere etkilerine ilişkin görüşler

Berrin Öğretmen'in sınıf toplantılarının etkilerine ilişkin düşünceleri şöyledir;

“Ya şimdi hocam bu sınıf toplantıları olmadan önce ne yapıyorduk, biz sürekli ders yetiştirmeye çalışıyorduk. Çocukların ne kadar sorunları olsa bile beş dakika dinliyorduk, diyorduk ki “tamam neyse onları sonra konuşuruz” diyip konuyu kapatıyorduk. Tabi bu konu kapanıyordu ama sadece bizim için kapanıyordu, olay onlar için kapanmıyordu. Ama bu sınıf toplantılarında daha fazla “şöyle yapabiliriz böyle yapabiliriz” ve bunları çocuklara da anlattığımız için bunlar da biraz daha farkında olmaya başladılar bence. Onun böyle daha etkili olduğunu düşünüyorum sınıfım adına. Çünkü açıkçası ben ondan öncesinde öyle çok sınıf toplantısına, o tür toplantılara çünkü bir rehberlik dersi olmadığı için ve benim müfredatı da biliyorsunuz zor yetiştiriyor. O yüzden mecburen hani çok zaman ayıramıyordum. Ama bu aralarda ayırdığımız oluyor. Toplantıya ayrılan zamanların çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınıftaki sorunları azalttı.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen, sınıf toplantılarının uygulamaların başarılı bir şekilde yürütülmesinde ve öğrencilerin kurallara uymasının sağlanmasında etkili olduğuna ilişkin görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir;

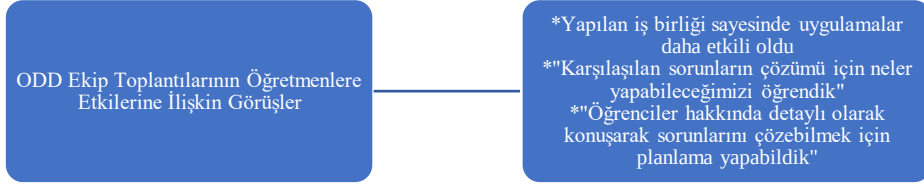
“Konuşmalar yaptık birçok kez bakın şöyle yapıyorsunuz, yapmayın. Bunu yapmanız gerekiyor gibi. Bunlar çoğunlukla etkili oldu. Hatta bunu da konuştuk işte bu etki uzun bir süre sürüyor yani iki hafta üç hafta sürüyor. Yine böyle birkaç sorun oluyor. Dağılıyor biz tekrardan hatırlatıyoruz. Sınıf kuralları bunlar okul kuralları bunlar şunu yapmamanız lazım bunu yapmanız lazım gibi. Biz çoğu kez bunları konuşarak söyleyerek toparladık diye düşünüyorum.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen sınıf toplantılarının öğretmen öğrenci etkileşimini arttırdığına ilişkin düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir;

“Hocam, birincisi sınıf öğretmeni sınıfını daha iyi tanıdı. Çünkü bizim maalesef ki 5,6 ve 7’lerde rehberlik dersleri yok. Rehberlik dersleri olmadığı için düzenli olarak sınıflarda toplanıp etkinlik yapılmıyor. Ne oluyor diğer branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine şikâyetlerini söylüyor; sınıf öğretmenleri de dersin son 10 dakikasında “neden böyle yapıyorsunuz?” diye kızarak problemi çözmeye çalışıyor. Sınıf rehberlik dosyaları vardı, rehberlik etkinlikleri vardı ama rehberlik dersleri olmadığı için onları çok sağlıklı uygulayamadılar. Sınıf toplantılarındaki çocukların somut davranışlarını net gördüler. Ondan sonra öğrencilerle birebir daha fazla ilgilendiler. Ondan sonra çocuklar öğretmenlerinin kendileriyle daha çok ilgilendiğini gördüğü için öğretmeni daha fazla kabullendirdiler.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

3.3.3.1.3. ODD ekip toplantılarının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

ODD ekip toplantılarının etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.63.’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.63. ODD ekip toplantılarının etkilerine ilişkin görüşler

İpek Öğretmen ODD ekip toplantılarının etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“ODD ekibinin işleyişi bizim okulumuz olan Okulu’nda gayet olumluydu. Ekipteki kişiler oldukça etkiliydi ve istekliydi. Yapılan toplantılarda olumlu olumsuz yönlerini ele aldık yaptığınız uygulamanın zaten çok fazla olumsuz bir yönü olmadı. Olumlu yönlerini daha da ileriye götürebilmek için geliştirdik ve sayenizde gayet sakin güzel oldukça az problemlili bir okul dönemi atlattık.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen’in ODD ekip toplantılarının etkilerine ilişkin düşünceleri şöyledir;

“Mesela açıkçası sizin yaptığınız benim çok hoşuma gitti keşke biz bunu zamanında yapsaydık. Keşke zamanında biz oturup da kuralları öğretmenlerle belirleyip, bakın bu kurallar bunlara uymalısınız deseydik ama kimse bunu dert edinmedi, ben dahil. Çünkü hepimizde şey modu var gerçekten öğretmenleri eleştirdiğimiz zaman, hani bitsin gidelim, yani daha zil çalmadan öğretmen arkadaşım sınıftan çıkıp, öğretmenler odasına gelip hazırlanmaya başlıyor. Bu işe zamanında zaman ayırsaymışız sorunlar daha az olacaktı ve daha az yorulacaktı.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen uygulamanın etkileriyle ilgili görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

“Yapılacak etkinliklerin hatırlanması çocuklar hakkında derinlemesine konuşmak zaten çocukların ilerleme kaydedip kaydetmediğini görüşebilmek için en başta hani bu çocuklar hakkında konuşmak gerekiyordu. Özellikle sırf bunun üzerine oturup bir tane tez kapsamında onu konuşmak çok da şey oldu çocuklar üzerinde ne yapacağımız konusunda net fikrimiz oldu o yüzden gayet olumluydu ODD toplantıları. Birlikte karar alıp değerlendirip hareket edince sorunlar hızlı ve kolay çözüldü.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Ecem Öğretmen ise ODD ekip toplantılarının öğretmenleri sorunların çözümüne ilişkin daha çok düşünmeye sevk ederek etkili olduğunu şu cümlelerle açıklamıştır;

“Ben etkilerinin olumlu yönde olduğunu düşünüyorum çünkü bir şeyi sıklıkla söyleyince insanın aklında daha çok kalıyor, daha çok etkisi altında oluyorsunuz. Yani diyelim ki bir örgü örüyorsunuz, sürekli örgü ördüğünüzde uykunuzda bile örgü örmeye devam edersiniz ya ama bir ara bıraktığınız zaman da her şey silinir, bu ekiple de sık sık toplantı yapmak çocukların üzerinde nasıl olumlu etki bırakabiliriz, derslerin işlenmesinde aksaklıkları nasıl giderebiliriz üzerinde daha çok düşünmemizi sağladığı için olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.” (19.12.2019 tarihli Ecem Öğretmen ile görüşme).

3.3.3.1.4. Davranış inceleme formu kullanımının öğretmenlerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Uygulama süresince odak sınıflarda kullanılan davranış inceleme formlarına ilişkin özet veriler Tablo 3.51’de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.51. Odak sınıflarda kullanılan davranış inceleme formlarına ilişkin özet bilgiler

Sınıf	Tarih	Formu Dolduran Öğretmen	Formada Yer Alan Öğrenci/Öğrenciler	Formun Doldurulmasına Neden Olan Davranış
6-A	04.03.2019	Berrin	Aydın ve Aykut	Konuşma
	06.03.2019	Azra	Cansu	Koşma ve eşyalara zarar verme
	06.03.2019	Azra	Aykut	Koşma ve eşyalara zarar verme
	15.03.2019	Berrin	Aykut	Islık çalma
	22.03.2019	Sevim	Aydın, Can ve Hasan	Silgi atma
	30.04.2019	Sevim	Aydın	Sakız çiğneme
6-B	12.03.2019	Ecem	Özkan ve Tunay	Konuşma ve şarkı söyleme
	14.03.2019	Berrin	Damla, Doğu, Suat, Kerim, Yeliz ve Özge	Lakap takma
	28.03.2019	Ömer	Nuran	Konuşma
	05.04.2019	Mustafa	Tunay ve Mustafa	Küfür etme ve kavga etme
7-B	14.03.2019	Berrin	Derya, Gizem ve Mine	Kavga etme
	18.03.2019	Berrin	Emin	Camdan çöp atma ve camdan bakarak dışarıdaki öğrencilerle konuşma
	21.03.2019	Berrin	Derya, Barış ve İsmet	Küfür etme ve kavga etme

Tablo 3.51 incelendiğinde; 6-A sınıfında altı, 6-B sınıfında dört ve 7-B sınıfında üç davranış inceleme formu doldurulmuştur. Toplamda doldurulan 13 davranış inceleme formunun altısını Berrin Öğretmen, ikişer tanesini Azra Öğretmen ve Sevim Öğretmen ve birer tanesini de Ecem, Ömer ve Buğra Öğretmen’in doldurmuş olduğu görülmektedir. Formaların doldurulmasına sebep olan davranışlar ise şu şekilde bulunmuştur; konuşma, koşma, eşyalara zarar verme, ıslık çalma, silgi atma, sakız çiğneme, şarkı söyleme, lakap takma, küfür etme, kavga etme, camdan çöp atma ve camdan bakarak dışarıdaki öğrencilerle konuşmadır. Formaların doldurulduğu tarihlere bakıldığında ise toplamda doldurulan 13 formun 11 tanesinin Mart ayında, iki tanesininse Nisan ayında doldurulduğu görülmektedir. Davranış inceleme formunun etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.64’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.64. Davranış inceleme formunun kullanımına ilişkin görüşler

Berrin Öğretmen zaman içerisinde davranış inceleme formu kullanma gereksiniminin ortadan kalktığını ifade etmiştir;

“Onların nerde olduğunu bile bilmiyorum. Çünkü gerek duymadık demek ki hocam, gerek duysak yani araştırırız yani. Ben açıkçası dersimde ilk zamanlarda şöyleydi hani kuralı anlattık ettik, baktık başa çıkamıyoruz bazı durumlarda hemen bir form çıkarıyorduk hemen onu dolduruyorduk hemen bir sakinleşiyordu, sonra çocuklar da ponpona alıştılar herhalde forma ihtiyaç duymadık diye düşünüyorum yani.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen, davranış inceleme formunu kullanmadığını ancak başka öğretmenlerin formu kullanmasının, problem davranışları azaltan etkisi olduğunu açıklamıştır;

“Ben hiç kullanmadım. Kullanmadığım için, somut gözleyemedim. Ama, diğer çocuklar anlatıyordu hocam. Olayı ben yaşamadım ama yansıması bana oldu. Orada öyle olay yaşanmış, ertesi ters onun yarattığı olumsuz duygudan dolayı çocuklar sessiz mesela, öyle yaşadım.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

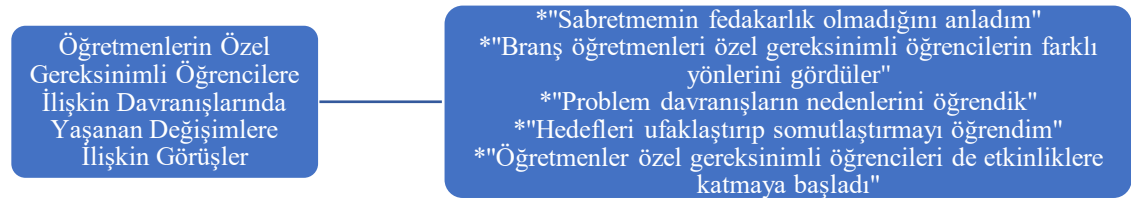
Ecem Öğretmen uygulama hakkındaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır;

“Dört tane pon pon almamız gerektiği zaman çocuklar ‘hocam bu sefer affedin’ gibi söylemleri oluyordu. Toplantıda konuşulacak konu olmak istemiyorlardı.” (19.12.2019 tarihli uygulama sonrası Ecem Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen de davranış inceleme formu doldurma gereği duymadığını ifade etmiştir; “Yok yok gerek duymadım. Problem yaşamadım.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

3.3.3.2. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin tutumlarında yaşanan değişimlere ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.65.’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.65. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin davranışlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

Buğra Öğretmen uygulamalar sonrasında değişen tutumlarına ilişkin şu açıklamayı yapmıştır; “Sabretmenin zaten bu sürecin doğal bir şeyi olduğunu gördüm. Benim

fedakarlığım değil bu zaten yapmam gereken bir şeymiş.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme). Zerrin Öğretmen ise uygulama sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların öğretmenlerin tutumlarına etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Hocam senede üç rehberlik toplantısıyla öğretmenlere ben yeterli yönlendirme yapamıyordum. Biz hani bir nevi bizim yaptığımız toplantılar, çalışmalar rehberlik çalışmalarına ön ayak oldu. Çünkü en azından çocukların farklı özelliklerini gördüler, çocuklara yaklaşım açısından kendilerini değerlendirebildiler. Ondan sonra keza sizin aktarımınız, keza benim aktarımım ile işte bir çocuğa nasıl davranılır? Bir çocukta özel gereksinim nedir? Siz anlattınız. Bir çocukta davranış bozuklukları nedir? Ben bahsettim. Çocuğun özel yaşantısı ile ilgili durumlardan bahsettik. “Aaa... O da öyle miymiş tarzında ya da şey de oldu. Şunu şöyle yapıyordum, şunu şöyle uyguluyordum, bunu böyle uygulayalım, şu öğrenci bende daha sakin sende böyle yapabilirsin hocam tarzında bir öz değerlendirme yapmak konusunda bence çok olumlu bir havaya sahip olduğunu düşünüyorum yani. Öğrencilere bakışları değişti.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen, uygulamalar sayesinde problem davranışların nedenlerine ilişkin farkındalığının arttığını ifade etmiştir;

“Mesela o gün Derya’yla ilgilenemediğimde Derya küser. Başka şekilde işte başka şekilde... Öfke nöbetleri geçiriyordu. Biz bunu anlamlandıramıyorduk öğretmenler odasında ama ilgiden dolayı yaptığını anladık.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen değişen tutumlarına ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Tabi ki çocuklara nasıl davranacağımız konusunda biz de bilgileniyoruz yani, bunların hepsini hem çocukları hem bizi geliştirdiğini düşünüyorum. Ya bazı durumlarda hemen sinirleniyordum mesela, bazı farklı olaylara kayabiliyorduk ama artık öyle değil de “yavrum yapar mısın, şöyle yapmamız gerekiyor, hani kuralları hatırlayalım” falan. Daha böyle olumlu oldu. Mesela “koşma” değil de “yavaş yürü” diyoruz mesela. O konuda daha etkili oldu tabi. Yani ne yapmamız gerektiğini biz de gördük açıkçası.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme biçimleriyle görüşlerinin değiştiğini belirtmiştir;

“Biz tipik öğrenciler için eğitim gördük. Biz özel eğitim eğitimi almadık benim en büyük kazanımım ODD. Diğer çocuğa iki haftada anlattığım şeyi ona iki ay boyunca anlatacak bölebilmeyi hedefleri ufaklaştırıp daha somutlaştırmayı öğrendim. Bunların gerekliliğini önemini bilmiyormuşum.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen, uygulamalar sayesinde özel gereksinimli öğrencilere karşı nasıl bir yaklaşım sergilemesi gerektiğini öğrendiğini ifade etmiştir;

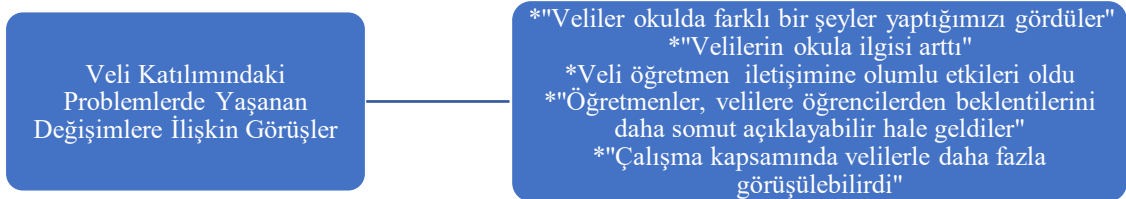
“Daha önce de söylemiştim biz eğitim fakültesinde okurken bir rehberlik veya özel eğitim bölümü gibi kaynaştırma öğrencileri hakkında maalesef çok fazla detaylı eğitim alamıyoruz. Bende bu konuda bütün branşlar eksik. Bu uygulama sayesinde ben bu konu hakkında kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Ben çok memnunum. İyi ki bu sene bizim okulumuza geldiniz. Gayet olumluydu. Ben zaten kaynaştırma öğrencileriyle teneffüslerde fazlasıyla vakit geçiriyordum. Bu uygulama sayesinde ders vakitlerinde de vakit geçirdik. Yapmış olduğumuz toplantılarımız kendi açımdan baktığımda öğretmenliği seviyordum rehberliğe de ilgim vardı. Bu toplantılar sayesinde kendimdeki eksiklikleri de görmüş oldum. En azından kaynaştırma öğrencileri ya da özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı nasıl yaklaşmamız gerektiği onlar için nasıl çalışmalar yapmamız gerektiğini toplantılar sayesinde farkında oldum. O yönde çalışmalar geliştirdim.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen uygulamalardan sonra okulda gerçekleştirilen çeşitli etkinliklere, öğretmenlerin farklı başarı düzeylerindeki öğrencileri de dahil etmeye başladıklarını şu sözlerle açıklamıştır;

“Ya mesela öğretmenlerin öğrencilere tutumları değişti bir kere... Sadece çalışmaların başında artık öğrencilerle hareket etmiyorlar. Mesela TÜBİTAK çalışması yaptık, hepsi şey yaptılar yani orta düzeyde olan öğrencileri de işin içine kattılar. İş birliği yaptılar. Sizin yaklaşımınızla öğretmenler arasındaki iletişim arttı. Olumlu anlamda söylersek özel eğitimi bildiler. Öğrencilerle daha da ilgilendiler çünkü okulun daha önceden rehber öğretmeni yokmuş, özel eğitim öğretmeni yokmuş. Hani böyle olunca onların bu öğrencilere bakış açıları da arttı yani “aman, bunlar da problem çıkartan öğrenciler de” şöyledir de böyledir de... Onları bir kenarı bıraktık, artık onların da soruları var. “Biz ne yapabiliriz” soruları ortaya çıktı. Zaten iş birliği yapıyorlardı daha da iş birliği yapmaya başladılar. Yani olumlu anlamda size bunları söyleyebilirim açıkçası...” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

3.3.3.3. Veli katılımındaki problemlerde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

Veli katılımındaki problemlerde yaşanan değişimlere ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.66.’da gösterildiği gibidir.



Görsel 3.66. Veli katılımındaki problemlerde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

Kaan Öğretmen okulda gerçekleştirilen uygulamaların velilerin dikkatini çektiğini ve velilerin köyde okul için uygulama okulu ifadesini kullanmaya başladığını ifade etmiştir;

“Yani buradaki velilerle konuştuğumuzda bu etki şeyi yaptığımız etkinliği anlattığımızda olumlu sonuçlar aldık. Hani güzel hatta daha önce de söylemiştik. Köy kahvesinde burası proje okulu proje yapılıyor bu okulda gibi yani etkiler oluştuğunu duyduk. Aileler tabii böyle bir uygulama olduğunu fark etti. Okulda farklı bir şeyler yaptığımızı gördüler.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen yıldız öğrenci uygulamasının velilerin okula olan ilgilerini arttırdığına ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Veliler de bundan gurur duyduğu için çocuklarına sürekli bu konuyu hatırlatıyorlardı. O yüzden gayet başarılıydı bence. Yıldız öğrenci seçilmek için benim sınıfım olumlu davranış sergilemeye özen gösteriyordu. Velilerin de okula ilgisine etkisi olduğunu düşünüyorum.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen, günlük hedef geribildirim uygulaması nedeniyle Aykut’un babasının kendisiyle iletişime geçmesi hakkında şu ifadeleri kullanmıştır;

“Hatta Aykut normalde öğrenci bilgisini getirmez, sabah bunları getirdi ve bana teslim etti. Babası beni aradı “Aykut nasıl? bir kağıtlar getiriyor imzalıyoruz ama” diye sordu. Ben de dedim ki; Aykut oradaki kurallara uyduğu için istenen hedefe ulaştı ve bugünkü davranışlarından memnunuz şeklinde dönüt sağladım.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen’in günlük hedef geribildirim formuna Mustafa’nın babasının yazdığı görüşlerle ilgili şu açıklamaları yapmıştır;

“Hocam, Mustafa parmak kaldırarak konuştuğunda, ponpon kaybettiklerinde ya da işte orda kurallar şeydi parmak kaldırarak konuşmak falandı. “Oy oy oy” diye tepki veriyordu. Mustafa da zaman zaman ilgi çekmek için “of bu ne ya?” falan filan dedi ama mesela babasının gönderdiği notları göstermişim size “çok teşekkür ederim böyle bir çalışma yaptığınız için... Umarım faydalı olur, yararlı olur” tarzı notları vardı.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen, günlük hedef geribildirim uygulaması sayesinde ailelerle düzenli bilgi paylaşılmasının olumlu etkileri hakkında şu açıklamaları yapmıştır;

“Verilen hediyelerinde çocukların üzerinde etkisi önemli. Tabi ki de etkili oldu. Onda da günlük hedef geribildirim’lar etkili oldu. Sürekli velinin duyacağından haberi olması da Özkan için çok etkili oldu.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen ise uygulamalar kapsamında okula yerleştirilen kural görsellerinin velilerle yaptığı görüşlere etkisi hakkında şu sözleri kullanmıştır; “Veli toplantısında bizim çocuklardan ne beklediğimizi somut olarak orada da söyleyebiliyorum” (27.06

2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme). Buğra Öğretmen'in uygulamalar kapsamında ailelerle daha fazla etkileşime geçilebileceğine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Vallahi olması gereken her şey yapıldı galiba daha fazla ne olabilirdi ki sadece velilerle daha fazla görüşülebilir.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

3.3.4. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişimler

Uygulama sonrasına ilişkin araştırma sorularından ikinci araştırma sorunun ikinci alt sorusu olan; “özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?” sorusunun yanıtlanması amacıyla ulaşılan bulgular iki kısımda ele alınmıştır. İlk kısımda uygulama sürecinde odak sınıflarda gerçekleştirilen video kayıtlarının sayısallaştırılması ile elde edilen verilere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise tümevarım analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. İzleyen başlıklarda hem görüntü kayıtlarının sayısallaştırılmasıyla elde edilen bulgulara hem de tümevarım analiziyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Odak sınıflarda uygulama sürecinde gerçekleştirilen görüntü kayıtları 14.02.2019-24.05.2019 tarihleri arasında yapılmıştır ve her bir odak sınıfta 15 ders saati görüntü kaydı gerçekleştirilmiştir. Yöntem bölümünde anlatıldığı şekilde görüntü kayıtları da veri özet çizelgeleri aracılığıyla analiz edilmiştir. İzleyen bölümde özel gereksinimli öğrenciler hakkında toplam veri özet çizelgelerine ve gözlem dışı veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. Odak sınıflarda öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin dersler sırasında sergilediği problem davranışlar Tablo 3.52’de görüldüğü gibidir.

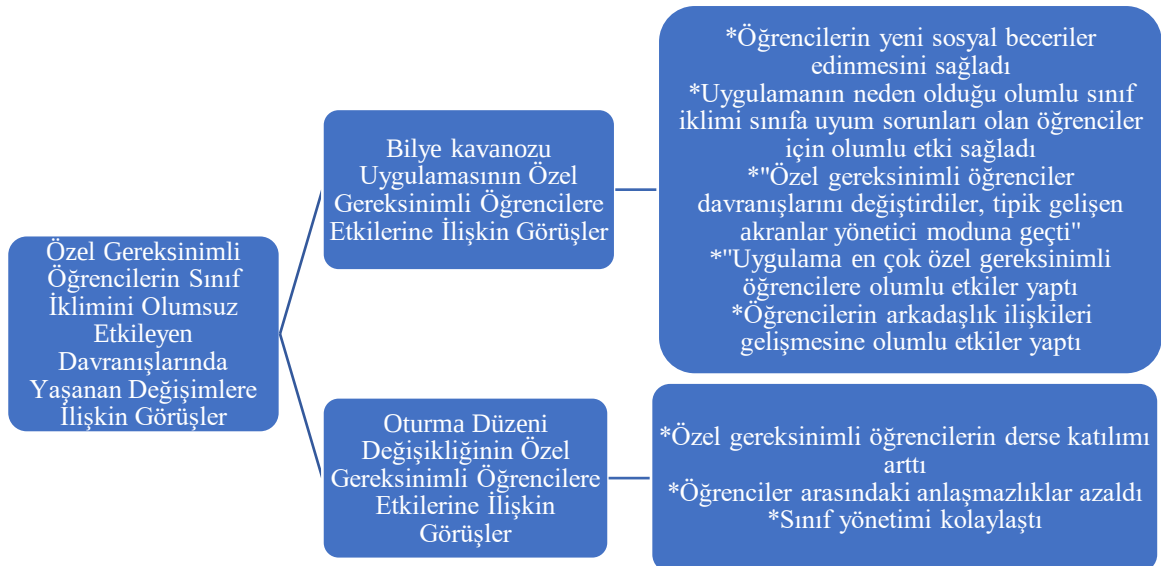
Tablo 3.52. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfı içerisinde sergilediği problem davranışlar

	6-A			6-B			7-B			Tüm Sınıflar
	Serhat	Kadir	SINIF TOPLAMI	Mustafa	Sinan	SINIF TOPLAMI	Derya	Yaşar	SINIF TOPLAMI	TOPLAM
Konuşma	9	12	21	29	9	38	4	7	11	70
El kaldırmadan derse katılmak	-	2	2	-	-	-	-	-	-	2
Bağırma	-	-	-	2	-	2	4	-	4	6
Ayakta durma	-	17	17	17	4	21	-	5	5	43
Vurma	5	4	9	2	-	2	-	3	3	14
Gülme	4	-	4	4	4	8	-	3	3	15
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	-	-	-	2	5	7	2	-	2	9
Ağlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lolipop emme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sakız çiğneme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alay etme	-	-	-	2	-	2	-	2	2	4
Dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama	15	9	24	3	4	7	7	2	9	40
Camdan dışarı bakmak	-	5	5	4	-	4	5	-	5	14
Slime ile oynama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SOS Oynamak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Başkasının çantasını karıştırmak	-	-	-	2	-	2	-	-	-	2
Sıranın oturak kısmına basarak çömelme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Osuruk sesi çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sırasını ileri geri hareket ettirme	3	4	7	-	-	-	3	-	3	10
Kağıttan sigara yapıp içer gibi yapma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğretmene birini şikayet etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Koridora dönük oturma	-	-	-	-	-	-	-	4	4	4
Küfür etmek	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islık çalma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mastürbasyon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İzinsiz çöpe gitme	7	3	10	1	-	1	-	-	-	11
Öğretmene bağırma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tüf tüf ile kağıt atma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sınıfta top ile oynama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Birine bir şey atma	3	5	8	3	-	3	-	7	7	18
Tehdit etme	-	-	-	2	-	2	-	-	-	2
Öğretmen masasının yanında durma	-	14	14	3	-	3	-	-	-	17
Bir nesneyle ses çıkarma	7	-	7	-	4	4	-	3	3	14
TOPLAM	53	75	128	76	31	107	25	36	61	305

Tablo 3.52. İncelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin toplamda 18 farklı problem davranış sergiledikleri görülmektedir. En yüksek problem davranış puanı 76 puan ile Mustafa'ya, en düşük problem davranış puanı ise 25 puan ile Derya'ya aittir. Öğrencilerin en sık sergilediği ilk beş problem davranışın toplamda; 70 puan ile konuşma, 43 puan ile ayakta durma, 40 puan ile dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama, 18 puan

ile birine bir şey atma ve 17 puan ile bir öğretmen masasının yanında durma olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin en az sergilediği beş problem davranışın toplamda ikişer puan ile; el kaldırmadan derse katılmak, başkasının çantasını karıştırmak, tehdit etmek, dörder puan ile koridora dönük oturmak ve alay etmek olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflardaki problem davranışlara etki oranlarına bakıldığında; 6-A sınıfına ilişkin belirlenen toplam problem davranış puanının (n=575) %22'si özel gereksinimli öğrencilere (n=128) ait bulunmuştur. 6-B sınıfına ilişkin belirlenen problem davranış puanının (n=411) %26'sı özel gereksinimli öğrencilere (n=107) ait bulunmuştur. 7-B sınıfına ilişkin belirlenen problem davranış puanının ise (n=523) ise %11'i özel gereksinimli öğrencilere (n=61) ait bulunmuştur.

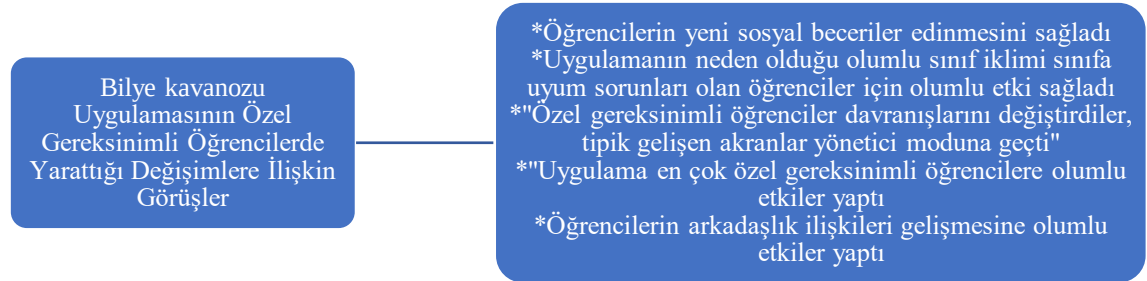
Yapılan tümevarım analizi sonucunda, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında gerçekleşen değişimlere ilişkin “özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişimler” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.67.'de gösterildiği gibidir. Görsel 3.67 incelendiğinde erişilen alt temaların şunlar olduğu görülmektedir; bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin görüşler ve oturma düzeni değişikliğinin etkilerine ilişkin görüşlerdir. İzleyen bölümde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



Görsel 3.67. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

3.3.4.1. Bilye kavanozu uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Bilye kavanozu uygulamasının özel gereksinimli öğrencilere etkilerine ilişkin görüşler Görsel 3.68’de yer verildiği gibidir.



Görsel 3.68. Bilye kavanozu uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen, bilye kavanozu uygulamasıyla Mustafa’nın problem davranışlarındaki değişimi şu sözlerle açıklamıştır;

“Şimdi sağımda 6-B var Mustafa var. Mustafa şimdi teşekkür ediyor. Mustafa artık parmak kaldırıyor ve Mustafa artık kapıyı çalarak içeri giriyor. Özür diliyor dedim mi? Artık onu da yapıyor. “Ay, affedersiniz” diyor mesela. Bunları yapabiliyor Mustafa artık.” (27.06. 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen, uygulamanın Derya’nın problemleri üzerindeki olumlu etkilerini şu sözlerle açıklamıştır;

“7-B’yi düşününce Emin vardı, Derya vardı intihara eğilimli olduğu için bence bilye kavanozu’ın 7-B’de uygulanarak sınıf iklimini olumluya çevirmesi çok güzel oldu. Çünkü Derya intihar girişiminde bulunmuş bir öğrenciydi ve bu sene sınıfın genel durumunun toparlanması nedeniyle çok sakin kaldı Derya.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Sevim Öğretmen’in uygulamanın Derya üzerindeki etkilerine ilişkin düşünceleri ise şöyledir; “Derya ile bu dönem o sıkıntıları yaşamıyoruz. Geçen dönem haftada bir kere kriz oluyordu.” (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen görüşme). Ecem Öğretmen uygulamanın etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Derya da yaptı. Derya geçen sene biz geldiğimiz zaman sürekli şikayet eden bir çocuktü. Bu şikayetleri ciddi derecede azaldı. Büyük oranda azaldı. Mustafa’da da etkisini gördüm. Mustafa hiçbir şeyi dikkate almıyordu istediği gibi hareket ediyordu. Ponpon verileceği zaman bazen kendine çeki düzen veriyor. Geçen senelerde derse gireceğim zaman ‘Üf yine siz mi geldiniz?’ diyordu. Şimdi ‘Hocam, lütfen siz girin’ diyor. Aydın üzerinde etkiler az oldu ama ben çok şey göremedim onda.” (19.12.2019 tarihli Ecem Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen uygulamanın özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin şu açıklamayı yapmıştır;

“Özel gereksinimli öğrenciler çoğunlukla toplum baskısından dolayı sınıftaki arkadaşlarının etkilerinden baskılarından dolayı davranışlarını değiştirmeye itildiler, zorlandılar davranışlarını değiştirdiler. Tipik gelişenlerden bazıları mesela yönetici moduna geçti. Yapma, onu öyle yapma, sus, şıış, konuşma, otur gibi. Mesela orda öyle baskın karakterler ortaya çıkmaya başladı.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Ecem Öğretmen, bilye kavanozu uygulaması ile özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarında daha fazla azalma olduğunu şu sözlerle açıklamıştır;

“Özellikle bu çok ayakta gezinen özel gereksinimli çocuklar Derya, Mustafa gibi çocuklar daha fazla önemsediklerinden onların sorunları baya azaldı.” (19.12.2019 tarihli Ecem Öğretmen görüşme).

Buğra Öğretmen uygulamanın başarısını ödüller ile ilişkilendirdiği görüşleri şöyledir;

“Aslında bir çocuğun doğası böyle. Yani çocuğun bütün problemleri altında böyle güzel şeylerle ödüllendirmek çocuğun problemlerini yatıştıran bir şeymiş. Çocuklar ödülle mutlu oluyor. Bazı çocukların da ödül alma motivasyonu ne kadar lider ruhlu oldukları ortaya çıktı. Onlar da sürekli sınıfı kurallar için uyarıcı çocuklardı.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen de uygulamanın etkilerinin ödüllerden kaynaklandığına ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Ödül olması onlara açık bir şekilde ödül verilmesi onların somut kavramda olduğunu gösteriyor. Ödül var piknik ödülü var. Onların çok işine geliyor hareketli çocuklar oldukları için. Bir öğretmenin evini ziyaret etmek somut bir ödüller oldukları için çocuklarda etkili olduğunu düşünüyorum ben.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen’in Kadir’in sosyal becerilerindeki gelişmelerle ilgili açıklamaları şu şekildedir;

“Kadir’in kendini ifade edebilme becerisi gelişti diyebilirim. Normal şartlar altında Kadir tuvalete gitmek istediğinde; gidiyorum ben deyip gidiyordu. İzin alması gerektiğini öğrendi. Artık ‘tuvalete gidebilir miyim’ ya da ‘ben tuvalete gitmek üzereyim’ şeklinde izin almayı öğrendi. Arkadaşlarıyla oyun oynamayı öğrendi. Aydın için konuşursak Aydın’da vicdan duygusu gelişti. Yani Kadir ile ilişkisi zaten güzeldi, Kadir de biraz sakinleşince Aydın’ın Kadir’e olan ilgisi arttı. Kadir’e daha çok yardımcı oldu. Arkadaşlık ilişkileri değişti.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

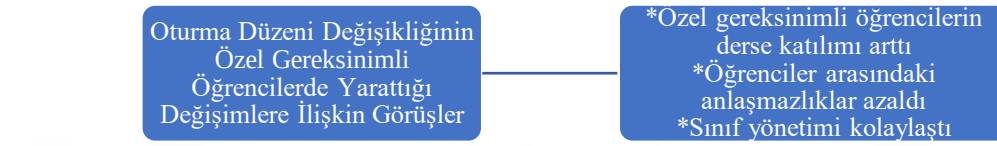
Bilye kavanozu uygulamasının öğrencilerin sosyal becerilerine etkilerine ilişkin Zerrin Öğretmen görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Bilye kavanozunun sosyal beceriler üzerindeki etkisi dediğim gibi parmak kaldırarak konuşma... Emre’de aynı şekilde oldu mesela ondan sonra diğer çocuklarda da mesela

Kadir'in parmak kaldırarak konuşması, aktif katılımları, diğer öğrencilerin birbirlerini daha dinlemeleri, saygılı tutumlarının olması çok rahat bir şekilde oldu yani..." (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

3.3.4.2. Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilere etkilerine ilişkin görüşler Görsel 3.69'de yer verildiği gibidir.



Görsel 3.69. Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Kaan Öğretmen'in oturma düzeni değişikliği sonrasında ders içerisinde desteğe gereksinim duyan öğrencilerin derslere daha etkin katılım sağlayabildiklerine ilişkin görüşleri şöyledir;

"Yani Derya mesela Canan'la oturduktan sonra daha düzenli hale geldiğini düşünüyorum Canan'la aldı, verdi bir şeyler çizdi. Canan ona yardımcı oldu. Veya işte Erkin İlhan'la oturarak o da aynı şekilde bazı derslerde dersleri dinlemeye başladı. Katılmaya başladı. Şimdi arkalarda çoğunlukla uyurken önlere gelip bu şekilde özel gereksinimli olarak sayıyorum onu da mesela. Öyle sayıyorum." (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen Derya'nın yer düzeni değişikliğiyle sosyal kabulü yüksek bir öğrenciyle birlikte oturmaya başlamasının olumlu etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

"Yani şimdi Canan'ın Derya'ya karşı olan davranışları farklılaştı. Diğer öğrenciler de bunu görerek buna uygun hareket etmeye başladılar. Derya'yla yaşanan sorunlar azaldı bu yüzden bence yani." (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen oturma düzeni değişikliği sonrasında sınıf yönetiminin kolaylaştığına ilişkin görüşlerini ifade etmiştir;

"Derya mesela. Derste sürekli kalkıp diğer çocuklar gibi mesela sırasını bekleme olayı onda yok onu akıl edecek seviyede değil ama en önde oturduğu zaman en azından biz yorulmamış oluyoruz arkaya git sürekli onunla ilgilen sınıfta bir otorite boşluğu oluşuyordu yani gürültü oluşuyordu önüne. Sadece Derya'dan örnek verdim ama tüm sınıflarda bu böyle oldu. Sonuçta biz daha kolay hakimiyet sağlamaya başladık sınıflarda." (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen, oturma düzeni değişikliğinin davranış problemleri üzerindeki olumlu

etkilerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Benim sınıfımda baktığımda yer değişikliğinden sonra çok daha düzgün durmaya başladı hepsi, yani daha olumlu davranışlar göstermeye başladı diyebilirim. Mesela Mustafa daha fazla ortam bozuyordu mesela. Derste kalkıyordu, dolaşıyordu, her yerde geziyordu, hiç laf dinlemiyordu. Ama o Serpil’le birlikte falan oturdu ondan sonra bir düzene girdi. Kendini daha böyle öğrenci gibi görmeye başladı bence.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen’in uygulamanın etkilerine ilişkin görüşleri ise şu şekildedir;

“Mustafa falan genelde arka sıralarda Sinan’la birlikte itilmiş bir şekilde oturtuluyordu. Ama şimdi Serpil’in yanına oturunca Serpil ona uygun etkinlikler yazıp önüne bıraktı. Ondan sonra başka taraflarla konuşmasını engelledi. “Sus” diye sürekli dürtükledi. Ondan sonra Sinan deseniz arka sıralarda tek ya da Mustafa ile birlikte oturan, konuşan, dinlemeyen bir öğrenciydi. Öyle olunca Sinan’ın derse katılımı, etkin olması daha yararlı oldu. Biliyorsunuz bir de kendini tatmin edici davranışlarda bulunmuşlardı Mustafa ve Sinan ders içinde bunu iki kere yaptılar ders esnasında. Ama şimdi yan yana olmadıkları için bir daha öyle problemlerle karşılaşmadık. Kerim’in önde olması, Toprak’la oturması derse daha fazla aktif katılmalarına sebep oldu. Ben bunları olumlu anlamda görüyorum. 6-A’da Aykut’un o çember altında olması güzel oldu. Cansu’nun Naz’la oturması, Demet’in Can’la oturmasının biraz daha böyle hadi kavgı edelim, her şeyde tartışma çıkaralım, biz bu problemi yapalım tarzındaki düşüncelerini bir nebze kırdı diye düşünüyorum. Bizim biliyorsunuz köyümüzde olan işte “kızlar erkeklerle oturamaz” “kızlar erkekler ayrı oturmalıdır” yaklaşımı vardı en azından arkadaşları olduklarını gözlemlediler birbirlerinin. Onun gibi gözlemlerim var.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

3.3.5. Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişimler

Uygulama sonrasına ilişkin araştırma sorularından ikinci araştırma sorunun üçüncü alt sorusu olan; “tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?” sorusunun yanıtlanması amacıyla ulaşılan bulgular iki kısımda ele alınmıştır. İlk kısımda uygulama sürecinde odak sınıflarda gerçekleştirilen görüntü kayıtlarının sayısallaştırılmasıyla elde edilen verilere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise tümevarım analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. İzleyen bölümde hem görüntü kayıtlarının sayısallaştırılmasıyla elde edilen bulgulara hem de tümevarım analiziyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. 6-A sınıfında gerçekleştirilen görüntü kayıtlarının analiziyle elde edilen tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar Tablo 3.53.’de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.53. 6-A sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar

	Fatih	Ayşe	Ezgi	Hasan	Cansu	Sunay	Asuman	Melisa	Berkay	Yaprak	Demet	Mustafa	Tarik	Mehmet	Emre	Can	Berrin	Kemal	Aydın	Aykut	TOPLAM
Konuşma	5	3	1	3	1	5	6	3	3	3	2	-	4	7	8	8	7	8	21	12	110
El kaldırmadan derse katılmak	-	-	4	-	2	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	1	4	-	-	4	19
Bağırma	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	3	-	2	-	-	2	1	11
Ayakta durma	-	-	-	5	-	-	3	-	3	4	6	1	8	2	7	3	-	2	15	9	68
Vurma	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3	-	-	1	-	3	-	-	3	1	14
Gülme	2	2	-	-	3	-	-	2	-	-	-	-	4	5	-	3	4	-	14	11	50
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	-	-	-	-	-	2	2	3	-	-	-	5	-	-	-	2	-	4	2	2	22
Ağlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Lolipop emme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Sakız çiğneme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Alay etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	3	-	6	-	10
Dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	1	2	-	-	8	5	9	8	25	3	65
Camdan dışarı bakmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Başkasının çantasını karıştırmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Sırasını ileri geri hareket ettirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	3	1	7
Öğretmene birini şikayet etme	3	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	12	1	19
Koridora dönük oturma	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	-	5	-	-	-	-	4	-	15
Islık çalma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
İzinsiz çöpe gitme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	1	4
Sınıfta top ile oynama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Birine bir şey atma	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	3	7
Tehdit etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	6
Öğretmen masasının yanında durma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4
Bir nesneyle ses çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
TOPLAM	12	5	7	9	6	12	19	8	8	10	12	10	18	25	31	31	34	22	112	56	447

Tablo 3.53. incelendiğinde; 14.02.2019-24.05.2019 tarihleri arasında gözlemlenen 15 derse ilişkin, tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin toplam problem davranış puanının 447 olarak bulunduğu görülmüştür. Gözlemler sırasında 24 farklı problem davranış belirlenmiştir. Sınıfta en sık gerçekleşen beş problem davranış sırasıyla şöyledir; 110 puanla konuşma, 68 puanla ayakta durma, 65 puanla dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama, 50 puanla gülme ve 22 puanla uyur pozisyonda sıraya yatma. Sınıf içerisinde en düşük sıklıkla gerçekleşen beş problem davranış ise sırasıyla şöyledir; birer puan ile ağlama, lolipop emme ve başkasının çantasını karıştırma, ikişer puan ile sakız çiğneme, ıslık çalma ve sınıfta top ile oynamadır.

6-A sınıfına ilişkin gözlem verileri incelendiğinde en yüksek problem davranış puanına sahip öğrencinin 112 puanla Aydın olduğu görülmektedir. Risk altındaki öğrencilerden olan Aykut ise 56 puanla sınıfın en fazla problem davranış sergileyen ikinci öğrenci olmuştur. En düşük problem davranış sayısına sahip öğrencinin ise beş puan ile Ayşe olduğu belirlenmiştir. 6-A sınıfındaki özel gereksinimli, risk altındaki ve tipik gelişen öğrencilerin sergilediği toplam problem davranış puanları toplamı 575 bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler 128 puanla sınıfın toplam problem davranış puanının %22,27'sini, risk altındaki öğrenciler 56 puanla %9,73'ünü ve tipik gelişen öğrenciler ise 391 puanla %68'ini oluşturmaktadırlar.

6-B sınıfında gerçekleştirilen görüntü kayıtlarının analiziyle belirlenen tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin derslerde sergilediği problem davranışlar Tablo 3.54.'de görüldüğü gibidir. Tablo 3.54. incelendiğinde; 14.02.2019-24.05.2019 tarihleri arasında gözlemlenen 15 derse ilişkin, tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin toplam problem davranış puanının 304 olduğu görülmektedir. Gözlemler sırasında 16 farklı problem davranış belirlenmiştir. Sınıfta en sık gerçekleşen beş problem davranış sırasıyla şöyledir; 106 puanla konuşma, 43 puan ayakta durma, 30'ar puanla bağırma ve uyur pozisyonda sırasına yatma, 23'er puanla dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynamadır. Sınıf içerisinde en düşük sıklıkla gerçekleşen beş problem davranış ise sırasıyla şöyledir; bir puan ile bir şeyle ses çıkarma, ikişer puanla birine bir şey atma ve tehdit etme, dört puanla ağlama ve beş puanla öğretmene birini şikayet etmedir. 6-B sınıfına ilişkin gözlem verileri incelendiğinde en yüksek problem davranış puanına sahip öğrencinin 39 puanla Kerim olduğu görülmektedir. En düşük problem davranış puanına sahip öğrencilerin ise beşer puan ile Candan ve risk altında olarak tanımlanan öğrencilerden Çiğdem olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3.54. 6-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar

	Candan	Gizem	Bahar	Yeliz	Serpil	Toprak	Serap	Deniz	Özge	Osman	Damla	Sedat	Özkan	Suat	Doğu	Kerim	Çiğdem	Banu	Tunay	Nuran	TOPLAM
Konuşma	5	4	-	3	9	10	7	2	4	8	5	7	8	-	10	8	3	2	7	4	106
El kaldırmadan derse katılmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	-	-	3	-	-	-	-	8
Bağırma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	-	1	5	7	2	-	-	1	7	30
Ayakta durma	-	3	-	-	-	-	4	3	2	-	-	3	9	-	3	5	-	1	5	5	43
Vurma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6	-	3	2	-	13
Gülme	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	2	-	2	-	-	1	-	12
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	-	-	5	-	-	-	-	-	4	2	-	-	2	7	-	4	-	5	-	1	30
Ağlama	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	1	4
Alay etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	3	3	-	-	1	-	9
Dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	3	-	-	4	4	-	2	4	-	3	23
Camdan dışarı bakmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	-	-	-	-	7
Öğretmene birini şikayet etme	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	5
Koridora dönük oturma	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	2	-	10
Birine bir şey atma	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Tehdit etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Bir şeyle ses çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
TOPLAM	5	7	8	8	9	10	11	11	11	13	14	17	25	28	29	39	5	15	20	21	304

6-B sınıfında öğrenim görmekte olan risk altındaki öğrencilerden; Nuran 21 puanla sınıfın en çok problem davranış sergileyen beşinci, Tunay 20 puan ile dördüncü ve Banu 15 puanla sekizinci öğrenci olmuştur.

6-B sınıfındaki özel gereksinimli, risk altındaki ve tipik gelişen öğrencilerin sergilediği toplam problem davranış puanları toplamı 411 olarak bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler 107 puanla sınıfın toplam problem davranış puanının %26,04'ünü, risk altındaki öğrenciler 61 puanla %14,84'ünü ve tipik gelişen öğrenciler ise 243 puanla %59,12'sini oluşturmaktadırlar.

7-B sınıfında gerçekleştirilen ders gözlemleriyle tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin ders içerisinde sergilediği problem davranışlar Tablo 3.55.'de görüldüğü gibidir.

Tablo 3.55. incelendiğinde; 14.02.2019-24.05.2019 tarihleri arasında gözlemlenen 15 derse ilişkin, tipik gelişen ve risk altındaki öğrencilerin toplam problem davranış sayısının 462 olduğu görülmektedir. Gözlemler sırasında 24 farklı problem davranış belirlenmiştir. Sınıfta en sık gerçekleşen beş problem davranış sırasıyla şöyledir; 108 puan ile konuşma, 51 puan dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama, 46 puanla ayakta durma, 42 puanla uyur pozisyonda sıraya yatma ve 31 puanla beklemedir. Sınıf içerisinde en düşük sıklıkla gerçekleşen beş problem davranış ise sırasıyla şöyledir; bir puan ile anırma sesi çıkarma, ikişer puan ile lolipop emme ve izinsiz çöpe gitme ve beş puan ile kağıt uçakla oynama ve altışar puan ile ıslık çalma ve osuruk sesi çıkarmadır.

7-B sınıfına ilişkin gözlem verileri incelendiğinde en yüksek problem davranış sayısına sahip öğrencinin 90 puanla Emin olduğu görülmektedir. En düşük problem davranış sayısına sahip öğrencinin ise bir puan ile Ece olduğu anlaşılmıştır. 7-B sınıfında öğrenim görmekte olan risk altındaki öğrencilerden Erkin 45 puan ile sınıfın en çok problem davranış sergileyen dördüncü öğrencisi olmuştur.

7-B sınıfındaki özel gereksinimli, risk altındaki ve tipik gelişen öğrencilerin sergilediği toplam problem davranış puanları toplamı 503 bulunmuştur. Özel gereksinimli öğrenciler 61 puanla sınıfın toplam problem davranış puanının %12,12'sini, risk altındaki öğrenciler 45 puanla %8,94'ünü ve tipik gelişen öğrenciler ise 397 puan ile %78,92'sini oluşturmaktadırlar.

Tablo 3.55. 7-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilerin sergilediği problem davranışlar

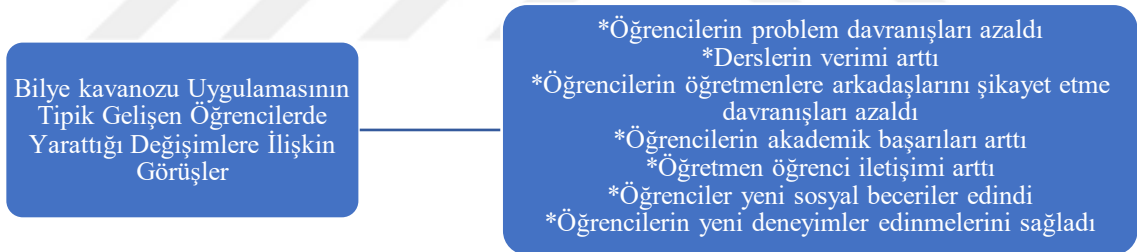
	Nida	Ece	İlhan	Canan	Ömer	Serpil	Yıldız	Mine	Rıdvan	Nilgün	Mert	Lale	Bahar	Cemal	Nevra	Serkan	İsmet	Özlem	Nihat	Turgut	Çağdaş	Veysel	Barış	Emin	Erkin	TOPLAM
Konuşma	4	1	5	7	-	-	-	3	2	6	3	4	2	2	-	5	2	6	4	9	11	4	8	8	12	108
El kaldırmadan derse katılmak	-	-	-	-	-	-	4	2	-	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12
Bağırma	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	3	3	5	-	12	-	31
Ayakta durma	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2	5	-	-	4	9	10	9	2	46
Vurma	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	8	-	13
Gülme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	7	-	3	-	4	3	20
Uyur pozisyonunda sıraya yatma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	3	-	-	5	-	3	-	6	4	5	2	10	42
Lolipop emme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Sakız çiğneme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	4	-	-	9
Alay etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	1	-	-	2	15	1	23
Dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama	-	-	-	-	-	3	-	-	-	3	5	-	-	-	3	-	4	-	2	-	3	3	9	6	10	51
Camdan dışarı bakmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	7
Anırma sesi çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Sırasının oturak kısmına basarak çömelme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2	4	-	-	10
Osuruk sesi çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	6
Sırasını ileri geri hareket ettirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	5	-	8
Öğretmene birini şikayet etme	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	7	-	16
Koridora dönük oturma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	7
Islık çalma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	-	-	6
Birine bir şey atma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	4	3	1	-	-	-	10
Tehdit etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	4	8	-	14
Bir nesneyle ses çıkarma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	4	-	-	-	-	2	13
TOPLAM	4	1	5	7	2	3	5	16	2	16	13	12	2	8	5	7	20	16	12	31	45	48	47	90	45	462

“Tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında ne gibi değişimler olmuştur?” sorusunun yanıtına ilişkin yapılan analizler sonucunda; “tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarında yaşanan değişikliklere ilişkin görüşler” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.70.’de gösterildiği gibidir.

Görsel 3.70. incelendiğinde erişilen temaya ilişkin alt temalar şu şekildedir; “Bilye kavanozu uygulamanın etkilerine ilişkin görüşler”, “sınıf toplantılarının etkilerine ilişkin görüşler”, “oturma düzeni değişikliğinin etkilerine ilişkin görüşler” ve “tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer alması ile ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler”. İzleyen başlıklarda her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.3.5.1. Bilye kavanozu uygulamasının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Bilye kavanozu uygulamasının tipik gelişen öğrencilere etkilerine ilişkin görüşler Görsel 3.71.’de yer verildiği gibidir.



Görsel 3.71. Bilye kavanozu uygulamasının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Buğra Öğretmen’in, bilye kavanozu uygulamasının tipik gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Kesinlikle zaten orda esas mesele birinci amacımız çocuğun davranış bozukluklarını düzeltmek, ikincisi dersin verimini artırmaktı. İkisine dolayı yoldan değil doğrudan katkı sağladı. Bence oldu. Çünkü altıncı sınıf çocuğuna 40 dk. Çılgınca ders işlenmez. Beş dakika giriş yapılır, beş dakika bitiş yapılır. Araları vardır. Verimli ders süresi 25 dakikadır. Ama o sınıflarda on beş dakika falandı. Yedi derste aslında dört saat havaya gidiyordu. Ve müthiş bir zaman israfı, müthiş bir emek kaybı yorgunluk bunun ortadan kalkması demek okulun veriminin artırması demek. Çocukların yazılı notlarına beraber bakarsanız arttı. Türkçe de öyle oldu yani.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).



Görsel 3.70. Tipik gelişen öğrencilerin sınıfları olumsuz etkileyen davranışlarında gerçekleşen değişikliklere ilişkin görüşler

Kaan Öğretmen, uygulamayla birlikte öğrencilerin birbirlerini şikayet etme davranışının azaldığını ifade etmiştir;

“Bu sene yani. Diğer öğrencilerin atışmaları öğretmenlerle veya ders anında gelip de öğretmene söylüyorlardı. Şu çocuk böyle yaptı. Bu çocuk böyle yaptı gibi bu sene neredeyse hiçbir şey duymadım yani çok nadir.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen uygulamanın 6-B sınıfındaki problem davranışa etkisini ise şu sözlerle açıklamıştır; “Özellikle 6-B de çok etkili oldu. 6-B muma döndü.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme). Berrin Öğretmen uygulama sonrasında öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların azalmasına ilişkin görüşlerini şu örnekle açıklamıştır;

“Derya’nın, Derya’ya karşı davranışlarda falan değişiklik olduğunu düşünüyorum. Biraz da “ödül alacağız” diye en ufak mesela birbirlerine karşı olumsuz şeyleri biraz daha kapatmaya başladılar sanki.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Sevim Öğretmen, uygulama sonrasında öğrencilerin problem davranışlarının azaldığına ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Nuran uygulama öncesi çok konuşuyor, ayağa kalkıyordu. Deniz sürekli ayakta duruyordu. Kerim sürekli ayakta idi, dolaşıyordu. Mustafa sürekli ayakta idi, dolaşıyordu. Aykut arkadaşlarına takılıyordu. Emin çok konuşuyor, sorun çıkarıyordu. Derya arkadaşlarıyla sürekli tartışıyordu. Uygulama ile beraber öğrencilerin bütün bu davranışları sonlandı.” (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen’in uygulamanın 6-B sınıfındaki tipik gelişen öğrencilere etkileri hakkındaki ifadeleri şöyledir;

“6-B de değişim oldu olumlu anlamda. Banu, Gizem, Doğu ve Özkan sınıfın yarısını saydım neredeyse. Bunlar hep derse döndüler, yani gerçekten mesele ben Gizem’in ne kadar potansiyele sahip olduğunu bu sene fark ettim. Harika bir kız yani. Uygulama başladıktan sonra sürekli sınıfı kurallara uyma konusunda uyardı, takip etti.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen, uygulamayla bazı öğrencilerin akademik başarılarında gelişmeler olduğunu belirtmiştir;

“Evet yani sıvırdılar. İngilizce başarı ortalamaları da 6-A ya göre şu an çok iyi. Yazılı notları falan Yeliz, Serpil ve Toprak... Nuran okuma yazmayı söktükten sonra quizlerinden yüksek almaya ve derse katılmaya başladı. Ben ona başarı belgesi verdim. Çünkü onun için başarıdır bu.60-70 alması Nuran’ın Serpil’in 100 alması ile aynı düzeyde benim gözümde, çok mutlu oldu. Sevindi İngilizceyi seviyor. Ben derste müzik açtığımda şarkı veriyorum. Hocam diyor niye kelime ezberlemiyoruz. Ders işleyelim. Ders aşkıyla yanıp tutuşmaya başladı. Bu sefer dedik Nuran birazcık olayın eğlence boyutuna geçelim falan. Derse katılmayan öğrencilerin derse katıldığını daha çok aktif olduklarını gördüm. Hatta uygulama öncesi çok hareketli olan, uyardığım öğrencilerin ödül kazanmak adına kendilerini kontrol ettikleri, kendilerini

düzeltelemeye çalıştıkları oldu. 6-A'da Aykut ponpon kaybettiklerinde sınıfı uyarıyor ve üzülüyor. 6-B'de Nuran söz hakkı alıyor. Efe yerine oturuyor. Mustafa, Doğu dikkat ediyor. Kerim de eskisine göre daha iyi. Özkan arada eskiye dönse de ara ara kendini kontrol ediyor.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen, uygulama öncesinde sınırlı etkileşimi olan öğrencilerle bile ödüller sayesinde daha fazla etkileşim kurduğunu ifade etmiştir;

“Fatih, Kemal, Mehmet, Can gibi aramızda sevgi bağı kuramadığım öğrenciler vardı. Onlar bile ya benim evime geleceklerini bildikleri için ya da ödüle dayanarak ponpon kazanmak için çabaladılar. Bunda ödülün büyük etkisi vardır ama kalıcı davranış olursa bu durum olumlu dönüştür gelecekteki gibi görünür. Aykut çok önemsiyor uygulamaları. Ciddi anlamda önemsiyor.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen de İpek öğretmeni gibi uygulamanın öğrencilerle etkileşiminin artmasını sağladığını şu şekilde belirtmiştir;

“Normal şartlarda bu kadar ödül bu kadar etkinlik yapmayacaktık yapamazdık ama. bilye kavanozu uygulamasından dolayı onlar ödül kazandılar bizde yaptık ve bu ödüllerin sonucunda da daha hani iletişimimiz arttı diyebiliriz. Ama genel anlamıyla öğretmenlerle sorun hani eskiye nazaran neredeyse hiç yaşanmadı.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen'in uygulamanın öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Sosyal becerileri konusunda daha da iyi oldular. Zaten 7-B, 6-B, 6-A'da öğrencilerin özellikle konuşma iletişim becerilerinde ciddi bir gelişme yaşandı. Kendilerini hem bize hem de akranlarına daha iyi ifade etmeye başladılar (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme)”.

Buğra Öğretmenin uygulamaların öğrencilerin sosyal becerilerine etkisiyle ilgili görüşleri ise şöyledir; “Ödül almak isteyen öğrencilerin hem ders içinde hem de sosyal ilişkilerinde olumlu değişimleri ilk günden itibaren gözlemleyebildim.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme). Kaan Öğretmen'in öğrencilerin kazandığı sosyal becerilere ilişkin verdiği örnekler şu şekildedir;

“Özür dilemeye başladı. Bunların çoğu yoktu Kerim'de. Yani özür dilemek. Ya dediğim gibi ben şeyden bahsettim sadece hep aklıma o geliyor. O beni biraz şaşırtmıştı. Kerim'in parmak kaldırmadan cevap verip ardından özür dilerim hocam parmak kaldırmadan, söz hakkı almadan cevap verdiğim için diye özür dilemesi. Sonra parmak kaldırması. Bu mesela beni çok şaşırttı. Normal şartlarda Kerim konuşup giden bir çocuk yani. Özür dilemeyi bırak bunun farkına bile varmazdı izin alması gerektiğini ama Kerim artık yanlış yaptığını fark ediyor. Özür diliyor. Doğrusunu yapmaya çalışıyor. Bu bence çok büyük bir etki yani çocukta.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen'in öğrencilerin edindiği sosyal becerilere verdiği örnekler ise şu şekildedir;

“Birbirlerine “lütfen” demeye çalışıyorlar mesela, bir şey olduğunda hemen akıllarına gelince hemen “özür dilerim”, “tamam öyle demek istememiştim” diye düzeltmeye çalışıyorlar. O yüzden etkili olduğunu düşünüyorum. Yani hani birbirlerine davranışları konusunda daha dikkatli oluyorlar bence. Eskiden pat küt giriyorlardı mesela artık öyle değiller. Daha düzgün, bir şey isterken daha düzgün istiyorlar, birbirleriyle, iletişimleri daha düzgün oluyor. Mesela ben Kerim için söylemiştim. Hani Kerim ilk zamanlar öyle “alabilir miyim, teşekkür ederim” falan diyen bir çocuk değildi, ama hani bu uygulamalardan sonra böyle bakıyorum bazen “arkadaşım alabilir miyim” gibi. Bir şey yaptığında özür dilemezdi öyle hemen, en ufak bir şeyde hemen “özür dilerim, bunu yapmak istememiştim” gibi anlatıyor mesela kendini. Onda etkili olduğunu, geliştirdiğini düşünüyorum. Mustafa’da da aynı şekilde ya Mustafa çok konuşan bir çocuk bile değildi yani ağzının içinde bir şeyler söyleyip geçiyordu öyle. Yine birazcık olsun açıklamaya çalışıyor yani.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen, öğrencilerin uygulama sayesinde kazandıkları sosyal becerilere şu örneği vermiştir;

“Toprak da aynı şekilde Özgürün sonrasında ki o yaşadığı sağlık sorunu, sınıfın durumu, sınıfın ona desteği... Yani ben bunları gördükçe 6-B benim gözümde çok daha fazla büyüdü. Yani Kerim’e toplanalım geçmiş olsun diyelim. Hocam Kerim nasıl oldu götürdünüz mü ne dediler falan yani çok farklı bir yer edindi 6-B. 6-B böyle kendini çok ifade etmeye başladı. Akran olarak da arkadaşlık olarak da düzeldiler.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen, uygulamanın öğrencilerin farklılıkları daha kolay kabul edebilir hale gelmelerine yardımcı olduğuna ilişkin görüşlerini açıklamıştır;

“Ne oldu mesela bir çocuk şimdi şöyle yaptı özel eğitim öğrencisi dedi ben ona biraz dikkatli davranayım dedi. Teşekkür etti, rica etti, bazı şeyleri görmezden geldi. Ne oldu diğeri de teşekkür etmeye başladı, dalga geçme özelliğini kaybetmeye başladı. Ondan sonra daha paylaşımcı oldu. Ne oldu bu sefer bunlar birbirlerini daha çok kabullenmeye başladılar. Çatışma değil de birbirlerini kabullendiler bu sefer ne oldu birlikte oyun oynadılar, sohbet ettiler, etkinliklere katıldılar.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Vedat Öğretmen, uygulama başladıktan sonra kendi dersinde yaşanan olumlu değişimleri şöyle ifade etmiştir; “Oyun esnasında arkadaşlarıyla iletişimleri düzeldi. Sınırlarına hakim olmaya başladılar.” (26.06.2019 tarihli Vedat Öğretmen ile görüşme). Zerrin Öğretmen, uygulamanın öğrencilere sınıf olarak bir bütün olmayı öğrettiğine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Ama çok iyi verim aldık. Yani 6-B bir sınıf artık. Şimdi biz çocuklardan şunu bekleriz tamam her çocuk bireysel olacak ama sınıf bütünlüğünü, sınıf iklimini kabul edecekler ve

bunu bir 6-B olarak kabul edecekler. İşte siz 6-B’siniz ya da 6-A’sınız gibi... Hani nasıl diyeyim bir zincirin halkaları gibi bir bütün oluşturacaksınız derdik biz onlara ve şua an 6-B bunu sağladı, 7-B’de bunu sağladı, 6-A ise bunu sağlamak adına olumlu anlamda ilerliyor. Ve olumlu anlamda sınıf iklimi deyince benim aklıma o bütünlük geliyor ve onların o bütünlüğü sağladığını görüyorum yani.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen’in 6-A’daki olumlu değişimlerin diğer odak sınıflara göre daha yavaş seyirli olduğuna ilişkin görüşleri ise şöyledir;

“Ondan sonra başka ne diyebilirim 6-B’den düşündüğüm zaman parmak kaldırmalar arttı, özür dilemek arttı, sırasını bekleyerek konuşmak arttı. Mesela Özkan dediğim gibi saldıran tavırlarda değil artık. Ben bir anda böyle hareketleneyim, yerimde durmayayım tavırları gitti Deniz’le birlikte. Ondan sonra Nuran’ın sesini daha çok duyar olduk, Osman’ın sesini daha çok duyar olduk. Kerim’de aynı şekilde. Artık kendilerini daha güzel ifade ediyorlar. Ondan sonra 6-A’ya gelirsek... 6-A’nın şöyle bir yapısı var benim gözlemlediğim biraz bir şeylere direnen bir yapısı var. 6-A hemen her şeyi kabul etmiyor. 6-B biraz daha yurdum insanı. Biraz daha kıvamında ama 6-A hani hamuru dışarıda bırakırsınız da sertleşir ya biz onu o şekilde yoğurmaya çalıştık ama 6-B biraz daha kıvamında... Hani bilmiyorum benzetmelerim doğru mu?” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen, sınıf rehber öğretmeni olduğu 6-A sınıfında uygulamanın olumlu etkilerine ilişkin gözlemlerini ise şu sözlerle açıklamıştır;

“Can, Demet ile problem yaşadığında ilk birkaç görüşmemde bayağı directti. ‘Ben anlamak istemiyorum, ponpon kazanmasam da olur’ diye zorluk çıkardı. Ama sonrasında bilye kavanozu ile ilişkili olarak sözleşmesi planlanınca ve sınıfın onunla iletişim kurmasıyla birlikte sizinle de anlaşmaya karar verdi. Demet ile de kavgasız şekilde iki ay oturdu. Arkadaşlarıyla empati kurmayı sevgiyle yaklaşmayı öğrendiler.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen, daha önce hiç piknik yapmamış birkaç öğrencinin uygulamadan kazanılan ödül sayesinde bu deneyimi yaşama fırsatı bulduklarını ifade etmiştir;

“Sevdiler. Ödüllerinden birisi piknikti. ...’ye pikniğe gittik ve o gün öğrendim ki iki üç tane öğrenci daha önce hiç pikniğe gitmemiş. O gün orada akşama kadar bir dakika boyunca yerine oturmadan o ...’yi aşağı yukarı her yeri koştu ve gününü gün etti orada.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

3.3.5.2. Sınıf toplantılarının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Sınıf toplantılarının tipik gelişen öğrencilere etkilerine ilişkin görüşler Görsel 3.72.’de yer verildiği gibidir.

Sınıf Toplantılarının Tipik Gelişen Öğrencilerde Yarattığı Değişimlere İlişkin Görüşler

*Bilye kavanozu uygulamasına olumlu etkileri oldu
*"Her biri daha çok iletişim kurabilir oldu"

Görsel 3.72. Sınıf toplantılarının tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Berrin Öğretmen sınıf toplantılarının bilye kavanozu uygulamasıyla ilgili uygulamanın başlarında yaşanan bir sorunun çözülmesini sağladığını açıklamıştır;

“İlk başlarda uygulamanın yanlış anlaşılmasından da kaynaklı öğrenciler arası ponpon kaybedince birbirlerine yüklenme oldu. İki haftalık bir süreçti bu. Daha sonra sizin birlikte yaptığımız sınıf toplantısından sonra bu da ortadan kalktı. Bu sefer tam tersi bir durum oluştu, ponpon kazanabilmek için arkadaşlarını tatlı bir dille uyarmayı öğrendiler.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen, sınıf toplantılarını ne sıklıkta düzenlediğini ve bu toplantıların öğrencilere etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Genelde ben bu toplantılar ayda bir kez yapıyorum. Geçen sene iki gün okulda olduğumdan beş dakikalık etkileşimler oluyordu ama bu sene her gün okuldayım. Özellikle haftada bir saatimizi normal sohbete ayırıyoruz. Ayda bir saatimizi de rehberlik, insan olma, empati kurma gibi konulara ayırıyoruz, sınıf toplantısı olarak. Bundan benim öğrencilerimin de anladığını düşünüyorum. Biraz vicdanları var. Ayda bir kere konuşmak gerekiyor. Konuştuktan sonra vicdanları bir ay götürüyor onları. Bir ay sonra yine tekrarlıyoruz.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmenin sınıf toplantılarıyla ilgili görüşleri şöyledir;

“Sınıf toplantılarına bazen bende katıldım. İlginç bilgiler ortaya çıktı, ilginç şeyler gözlemledik. Hiç beklemediğimiz öğrencilerden farklı tepkiler aldık. Mesela Asuman, derse çok dahil olan veya çok sosyal olan bir öğrenci değil. Toplantı esnasında sorduğu sorulara gayet mantıklı, akli başında cevaplar verdi. Yaprak’ın da saksafonu, caz müziği bilmesi ilginçti. Yaprak’la ilgili öyle bir şey tahmin etmiyordum. Öyle bir dönüt beklemiyordum. Berrin sınıf toplantılarımızı en çok zorlayandı. Ama her biri daha çok iletişim kurabilir oldu bence. Bende onları daha çok tanıdım.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

3.3.5.3. Oturma düzeni değişikliğinin tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Oturma düzeni değişikliğinin tipik gelişen öğrencilere etkilerine ilişkin görüşler Görsel 3.73.’de yer verildiği gibidir.

Oturma Düzeni Değişikliğinin
Tipik Gelişen Öğrencilerde Yarattığı
Değişimlere İlişkin Görüşler

*Öğrenciler daha sosyal hale geldi
*Problem davranışlar azaldı

Görsel 3.73. Oturma düzeni değişikliğinin tipik gelişen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Buğra Öğretmen, oturma düzeni değişikliğinin Aykut üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“İşte çalışkan çocuklar kendi aralarında takıldıkları için, sen tembelsin, sen çalışkansın diye. Aykut genelde kendi bakıyordu, kendi arkadaş seçiyordu. Çok fazla çalışkan çocukların yanına oturdu. O çocukların yanına oturduğunda onların da iyi bir insan olduğunu gördü, espri yapmaya başladı. Boşta bir çocuk değil, esprili bir çocuk. Sosyalliğine daha çok katkı sağladı. Doğrudan, Tarkan, Kadir ve Ezgi daha çok benimsedi.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen’in oturma düzeni değişikliğinin Aykut üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri ise şöyledir;

“En büyük etki Sefada oldu. Aykut normalde ders esnasında çok rahat duran bir öğrenci değildi. Mutlaka yanındakini dürtten arkasına dönüp silgi atan bir öğrenciyken bu uygulama sonrasında Ezgi ile birlikte oturmaya başladı. Önünde de Berrin ve Tarık vardı. Dört taraftan da kontrolü sağlanabiliyordu. Ders esnasında gayet ilgili kitabını defterini çıkaran, not alan, tahtada yazılanları defterine geçiren ya da ben ders anlatırken kendi çapında önemli gördüğü yerleri yazmaya başlamıştı. Kadir özel gereksinimli bir öğrenci ve yerinde oturmasını öğrendi. Son zamanlarda yerinden kalkmıyordu. Ben en çok Cansu da etkisini gördüm. Cansu geçimsiz ve kavgayı seven bir öğrenciydi. Onlar Mehmet ile birlikte gayet birbiriyle konuşabilen anlaşabilen öğrenciler oldular. Mehmet’te önceden uyumlu bir çocuk değildi. Cansu’yla da kavga ediyordu ama sonunda anlaştılar.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen oturma düzeni değişikliğinin 6-A sınıfına etkilerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır;

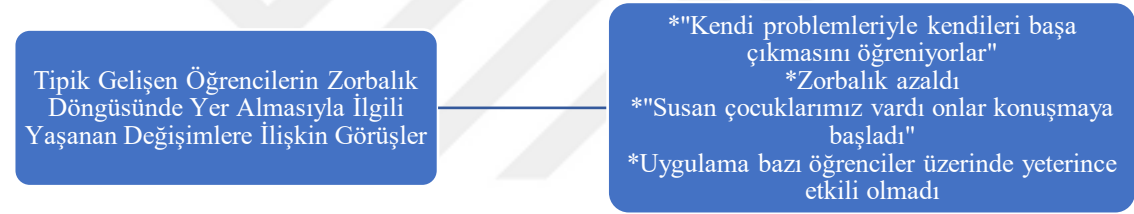
“Akran ilişkilerinden ziyade benim sınıfımda bazı kız öğrenciler erkek öğrencilerle oturmak istemiyorlardı, onların arasındaki sınırı biraz kaldırmış olduk. Arkadaş ilişkilerini düzeltmiş olduk. Kız öğrencilerin biraz ufkunu genişlettik. Daha anlaşılabilir boyuta getirdiler kendilerini. Kavga, gürültü gibi değil de öğrencilerden ‘Sen niçin böyle yapıyorsun, senin böyle yapman beni üzüyor’ tarzında cümleler duyduk. Gayet olumlu bir akran ilişkileri ortaya çıkmıştı.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen’in oturma düzeni değişikliğinin etkilerine ilişkin görüşleri ise şu şekildedir;

“Tabii tabii bazı çocuklar hem sosyal yönden açıldılar. Bazıları hiç konuşmayacağı kişilerle konuşmaya başladılar. Mesela Erkin Ömer’le normal şartlarda hiçbir ilişkisi olmayan bir çocuk hiçbir şartlarda konuşmayacak birisi ama Erkin Ömer’e bakıyorum teneffüste kol kola geziyorlar. Birlikte vakit geçiriyorlar. Turgut mesela arkada oturuyordu. Önde Bahar oturdu işte. Bahar’la muhabbet kurmaya başladı gibi. Gizem ve Mine normal şartlarda belki bir araya gelmeyecekler ama bir araya geldiler. Bunun gibi yani birçok öğrenci yanında oturduğu kişiyle mesela Veysel’le Nilgün’ü oturttuk bir ara onlar iyi muhabbet kurdular. Yani normalde belki bir araya gelmeyecek veya teneffüslerde konuşmayacak görüşmeyecek öğrenciler yanına oturan arkadaşı sayesinde.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

3.3.5.4. *Tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler*

Tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler Görsel 3.74.’de yer verildiği gibidir.



Görsel 3.74. *Tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler*

Zerrin Öğretmen’in zorbalık karşıtı uygulama paketinin etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Ya artık kendi problemlerini kendilerinin çözdüğünü görüyorum ben. Her şeyi şikayet etmiyorlar mesela bana. Ben size öyle bir yorumda bulunabilirim. Kendileri halletmeye çalışıyorlar. Hocam zaten zorbalık %100 azalamaz ama en azından kendi problemleri ile kendileri başa çıkmasını öğreniyorlar.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen’in uygulamanın etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Bu uygulama sonucunda zorbalık karşıtı sözleşmede biraz direten öğrencimiz de vardı. Can, Mehmet imzalamak istemediler. Onlar imzalamak istemeyince de sınıfın kalbur üstü olan öğrencileri de Berrin, Ezgi, Tarık, Sunay falan onlarla konuştular, olayı anlattılar daha sonra sözleşmeyi imzaladılar. Yapsa yapsa zorbalığı onlar sürdürürdü zorbalığı ama bu sözleşmeden sonrasında zorbalıkla ilgili bilgilendirmeden sonra bence onlarda farkına vardılar.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen, uygulamanın Aykut’un davranışlarına etkilerini şöyle belirtmiştir;

“Yine Aykut diyeceğiz. Tipik gelişen öğrencilerden Aykut’un davranışları tamamen gelişti. Aykut da zorbalık yapan bir öğrenciydi ama sözleşmelerden sonra Aykut hiç öyle bir girişimde bulunmadı. Yaza doğru büyük bir patlama bekliyordum ben ondan ama neyse ki bu uygulama sayesinde Aykut’un olumsuz davranışları gayet söndü. İnşallah devam edecek.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen, zorbalık karşıtı uygulama paketinin; 7-B sınıfından Emin ve 6-A sınıfından Aydın dışındaki öğrenciler için etkili olduğunu şu sözlerle açıklamıştır;

“Emin ve Aydın dışında etkisi oldu. Çocuk daha zorbalık nedir bilmiyordu. Daha yaptığı şeyin, farkında değildi. Biz özel de bire bir konuştuğumuz zamanlarda çocuğu çekip, sen neden böyle yapıyorsun, bu yaptığın yanlıştır. Kul hakkı vardır, diğer arkadaşların aynı davranışları sana yaptığı zaman çok fazla tepki gösterirken diğer arkadaşlara senin yapman seni nasıl hissettiriyor, neden hala böyle bir şey yapıyorsun? Bunun sebebi nedir, konuşuyorduk. Ama şimdi daha sistemli oldu, düzenli bir şekilde gitti. Zorbalıkla karşılaşıyorsam en azından malca sessiz kalan çocuklar çok zaten, zorbalık buradan doğar. Birileri susarsa zorbalık doğar. Susan çocuklarımız vardı, onlar konuşmaya başladılar yani.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen de Buğra Öğretmen gibi uygulamanın Emin üzerinde yeterince etkili olmadığını ifade etmiştir;

“Zorbalık bazılarında etkili oldu ama mesela 6-B’de zorba olan Gizemler falan hani oyunlara alamama gibi davranışlar gösteriyorlardı ama onlar birazcık daha duruldu. Ama 7-B’de Emin yine aynı zorbalığı, her türlü psikolojik olarak gösteriyor mesela. Onda etkili olmadı. Sadece biraz azalttı ve Derya’ya rahatsızlık veremedi.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen, uygulamalar sonrasında zorba davranışları sergileyen öğrencilerin izleyen öğrenciler tarafından uyarıldığını belirtmiştir;

“Birisi birine bir şey yaptığında sınıftan biri diyebiliyor sınıfta zorbalığa yer yok yapma falan. Bunu 6-B de duydum. Sen zorbalık yapıyorsun falan diye. Biri zorbalık yaptığı anda zaten diğer öğrenciler uyarıyordu. Dediğim gibi hatalar yanlışlar çocukların birbirine karşıda davranışları olumsuz davranışları üzerinde çok etkili olduğunu düşünüyorum bu sistemin.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen müdahalelerin tipik gelişen öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer alma durumuna etkisini incelemek amacıyla AZBÖ ölçeği ön test, son test olarak uygulanmıştır. Tablo 3.56.’da öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre oluşturulan gruplara göre kurban ve zorba ölçeklerinin ön test- son test puanları için karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.56. *Tipik gelişen öğrenci grubunun kurban ve zorba ön test- son test karşılaştırma sonuçları*

Özel gereksinim grubu	Ölçek	Alt boyut	Ön test						Son test						z	p
			Sıra Ort.				Sıra Ort.									
			n	Ort.	(Neg.)	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	(Poz.)	Med.	Min.	Maks.		
Tipik	Kurban	Fiziksel	67	70.85	26.98	72.00	40.00	75.00	67	58.80	27.50	59.00	41.00	75.00	5.850	0.000
		Sözel	67	32.58	26.10	34.00	19.00	35.00	67	26.07	16.17	27.00	10.00	35.00	5.691	0.000
		İzolasyon	67	28.00	21.94	30.00	14.00	30.00	67	24.33	18.83	26.00	8.00	30.00	4.238	0.000
		Söylenti	67	23.35	26.54	25.00	8.00	25.00	67	20.13	26.49	21.00	6.00	25.00	4.713	0.000
		Eşya	67	48.33	20.53	50.00	15.00	50.00	67	45.51	17.08	48.00	23.00	50.00	4.020	0.000
		Cinsel	67	48.85	17.41	50.00	34.00	50.00	67	46.69	11.60	49.00	28.00	50.00	3.859	0.000
		Genel	67	251.96	26.50	259.00	134.00	265.00	67	221.53	53.00	227.00	156.00	265.00	5.866	0.000
	Zorba	Fiziksel	67	73.07	18.80	75.00	58.00	75.00	67	70.85	20.30	72.00	40.00	75.00	3.785	0.000
		Sözel	67	33.84	17.52	35.00	24.00	35.00	67	31.44	14.10	33.00	16.00	35.00	3.763	0.000
		İzolasyon	67	29.15	13.82	30.00	21.00	30.00	67	28.31	10.42	30.00	22.00	30.00	2.163	0.031
		Söylenti	67	24.49	11.77	25.00	18.00	25.00	67	23.65	9.08	25.00	10.00	25.00	2.132	0.033
		Eşya	67	49.55	9.96	50.00	31.00	50.00	67	47.95	4.50	50.00	25.00	50.00	3.018	0.003
		Cinsel	67	49.75	10.03	50.00	42.00	50.00	67	48.38	9.75	50.00	34.00	50.00	3.052	0.002
		Genel	67	259.84	25.92	263.00	226.00	265.00	67	250.58	14.63	257.00	185.00	265.00	5.515	0.000

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, Z:Wilcoxon Z-istatistiği

Tablo 3.56. incelendiğinde; Wilcoxon sıralı işaretler testinin sonuçlarına göre, tipik gelişen öğrenci grubundaki katılımcıların kurban ölçeğindeki fiziksel alt ölçek ($z=5.850$, $p<0.05$), sözel alt ölçek ($z=5.691$, $p<0.05$), izolasyon alt ölçek ($z=4.238$, $p<0.05$), söylenti alt ölçek ($z=4.713$, $p<0.05$), eşya alt ölçek ($z=4.020$, $p<0.05$), cinsel alt ölçek ($z=3.859$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanları ($z=5.866$, $p<0.05$) için ön test - son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Tipik gelişen öğrenci grubundaki katılımcıların zorba ölçeğindeki ön test son test sonuçlarına ilişkin yapılan Wilcoxon sıralı işaretler test sonuçlarına bakıldığında; fiziksel alt ölçek ($z=3.785$, $p<0.05$), sözel alt ölçek ($z=3.763$, $p<0.05$), izolasyon alt ölçek ($z=2.163$, $p<0.05$), söylenti alt ölçek ($z=2.132$, $p<0.05$), eşya alt ($z=3.018$, $p<0.05$), cinsel alt ölçek ($z=3.052$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanları ($z=5.515$, $p<0.05$) için ön test - son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur

3.3.6. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde yaşanan değişimler

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde uygulamaların sonrasında yaşanan değişimin belirlenebilmesi amacıyla hem nicel hem de nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Toplanan nicel veriler; “sosyal beceri değerlendirme ölçeği (7-12 yaş) ve ikinci düzey müdahaleye dahil edilen öğrencilerin günlük hedef geribildirim formları aracılığıyla toplanmıştır. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği hem özel gereksinimli öğrencilere hem de risk altında olarak belirlenen öğrencilere uygulama sonrasında son test olarak uygulanmıştır. Günlük hedef geribildirim formları ise ikinci düzey müdahaleye dahil edilen öğrenciler için uygulanan sürdürüldüğü 19.04.2019-30.05.2019 tarihleri arasındaki her okul günü için her öğrenci için birer adet olmak üzere toplanmıştır. Bu bölümde ilk olarak nicel verilerden sosyal beceri ölçeğinin analiziyle elde edilen bulgular sunulmuştur. İkinci olarak Günlük hedef geribildirim uygulamasının her bir odak sınıftan ikinci düzey müdahaleye dahil edilen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri, her bir öğrenciye ilişkin GHG başlama düzeyi verileri ve her bir öğrenciye ilişkin günlük hedef geribildirim formlarının grafiksel analizi sunulmuştur. Özel gereksinimli öğrencilere son test uygulanan ölçeklerin betimsel analizi Tablo 3.57.’de, risk altındaki öğrencilere son test olarak uygulanan ölçeklerin betimsel analizi ise Tablo 3.58.’de yer almaktadır. Betimsel analizlerin sunumunun ardından ön test ve son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan istatistiksel analiz verileri paylaşılmıştır.

Tablo 3.57. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar

Öğrencilerin Aldığı Puanlar								
Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçekler	Alınabilecek Maksimum Puan	6-A Sınıfı		6-B Sınıfı		7-B Sınıfı		ORTALAMA
		Serhat	Kadir	Mustafa	Sinan	Derya	Yaşar	
Temel Sosyal Beceriler	65	37 %57	55 %85	48 %74	65 %100	33 %51	48 %74	48 %74
Temel Konuşma Becerileri	20	14 %70	20 %100	17 %85	20 %100	16 %80	16 %80	17 %85
İleri Konuşma Becerileri	25	13 %42	19 %76	10 %40	21 %84	15 %60	20 %80	16 %64
İlişkiyi Başlatma Becerileri	25	17 %68	20 %80	16 %64	24 %96	11 %44	18 %72	18 %72
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	30	17 %57	20 %67	22 %73	28 %93	14 %47	18 %60	19 %63
Grupla İş Yapma Becerileri	35	19 %54	21 %60	21 %60	35 %100	25 %72	23 %66	24 %69
Duygusal Beceriler	30	20 %67	19 %63	21 %70	30 %100	12 %40	19 %63	20 %67
Kendini Kontrol Etme Becerileri	30	15 %50	17 %57	22 %73	30 %100	15 %50	18 %60	20 %67
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	20	12 %60	14 %70	13 %65	13 %65	13 %65	17 %85	14 %70
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	15	12 %80	14 %93	15 %100	14 %93	14 %93	8 %53	13 %87
Yönerge Verme Becerileri	20	11 %55	15 %75	19 %95	14 %70	15 %75	8 %40	14 %70
Bilişsel Beceriler	30	13 %43	14 %47	11 %37	13 %43	17 %57	12 %40	13 %43
TOPLAM	345	200 %58	248 %72	235 %68	307 %89	200 %58	225 %65	236 %68

Tablo 3.57. incelendiğinde; en düşük toplam puana sahip öğrencinin 200 puan ile ölçekten alabileceği en yüksek puanın %58’ini alan 6-A sınıfı öğrencisi Serhat olmuştur.

En yüksek toplam puana sahip öğrenci ise 6-B sınıfından 307 puan ile ölçekten alabileceği en yüksek puanın %89’unu alan Sinan olmuştur. Özel gereksinimli öğrencilerin en düşük ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek sırasıyla şöyledir; 13 puan (en yüksek puanın %43’ü) ile “bilişsel beceriler” alt ölçeği, 19 puan (en yüksek puanın %63’ü) ile “ilişkiyi sürdürme becerileri” alt ölçeği ve 16 puan ile (en yüksek puanın %64’ü) ile “ileri konuşma becerileri”.

Özel gereksinimli öğrencilerin en yüksek ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek şöyledir; 13 puan (en yüksek puanın %87’si) ile “sonuçları kabul etme becerileri”

alt ölçeği. 17 puan (en yüksek puanın %85'i) ile “temel konuşma becerileri” alt ölçeği, 48 puan (en yüksek puanın %74'ü) ile “temel sosyal beceriler” alt ölçeğidir.

Tablo 3.58. Risk altındaki öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden (7-12 yaş) aldıkları puanlar

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Alt Ölçekler	Alınabilecek Maksimum Puan	Öğrencilerin Aldığı Puanlar						ORTALAMA
		6-A Sınıfı	6-B Sınıfı				7-B Sınıfı	
		Aykut	Çiğdem	Sude	Tunay	Nuran	Erkin	
Temel Sosyal Beceriler	65	53 %82	45 %69	59 %82	55 %85	51 %78	45 %69	51 %78
Temel Konuşma Becerileri	20	16 %80	16 %80	20 %80	17 %85	16 %80	16 %80	17 %85
İleri Konuşma Becerileri	25	22 %88	16 %64	20 %80	18 %74	22 %88	18 %72	19 %76
İlişkiyi Başlatma Becerileri	25	20 %80	12 %48	18 %72	15 %60	25 %100	15 %60	18 %72
İlişkiyi Sürdürme Becerileri	30	22 %73	15 %50	16 %53	16 %53	26 %87	16 %53	19 %63
Grupla İş Yapma Becerileri	35	25 %71	28 %80	28 %80	28 %80	28 %80	25 %71	27 %77
Duygusal Beceriler	30	22 %73	23 %77	23 %77	23 %77	30 %100	17 %57	20 %67
Kendini Kontrol Etme Becerileri	30	24 %80	24 %80	21 %70	24 %80	30 %100	18 %72	24 %80
Saldırgan Davranışlarla Başa Çıkma Becerileri	20	14 %70	8 %40	14 %70	15 %75	20 %100	12 %60	14 %70
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	15	15 %100	15 %100	13 %87	15 %100	15 %100	10 %67	14 %93
Yönerge Verme Becerileri	20	17 %85	15 %75	15 %75	20 %100	20 %100	15 %75	17 %85
Bilişsel Beceriler	30	20 %67	20 %67	19 %63	25 %83	30 %100	25 %83	23 %77
TOPLAM	345	270 %78	237 %69	266 %77	271 %79	313 %91	232 %67	265 %77

Tablo 3.58. incelendiğinde; en düşük toplam puana sahip öğrencinin 237 puanla ölçekten alabileceği en yüksek puanın %69'unu alan 6-B sınıfı öğrencisi Çiğdem olduğu görülmüştür. En yüksek toplam puana sahip öğrenci ise 6-B sınıfından 313 puanla ölçekten alabileceği en yüksek puanın %91'ini alan Nuran olmuştur. Risk altındaki öğrencilerin en düşük ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek sırasıyla şöyledir; 19 puan (en yüksek puanın %63'ü) ile “ilişkiyi sürdürme becerileri” alt ölçeği, 20 puan (en yüksek puanın %67'si) ile “duygusal beceriler” alt ölçeği ve 14 puan (en yüksek puanın %70'i) ile “saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri” alt ölçeğidir. Risk

altındaki öğrencilerin en yüksek ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek şöyledir; 14 puan (en yüksek puanın %93'ü) ile “sonuçları kabul etme becerileri” alt ölçeği, 17 puan (en yüksek puanın %85'i) ile “yönerge verme becerileri” alt ölçeği ve 17 puan ile (en yüksek puanın %85'i) “temel konuşma becerileri” ve alt ölçekleridir.

Yukarıda yer verilen betimsel analizlere ek olarak, odak sınıflardaki özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilere uygulanan ölçeğin son test puanlarındaki değişimlerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Wilcoxon sıralı işaretler testi yapılmıştır. Yapılan Wilcoxon sıralı işaretler test sonuçlarının anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla Tablo 3.59.'da sosyal becerilerin değerlendirilmesi

Tablo 3.59. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi ölçeğine katılan bireylerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kız	3	25
	Erkek	9	75
Sınıf	6. sınıf	9	75
	7. sınıf	3	25
Özel öğrenim gereksinim durumu	Özel gereksinimli	6	50
	Risk altında	6	50

Tablo 3.59. incelendiğinde katılımcıların %25'inin kız, %75'inin erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların %75'i 6. sınıf, %25'i 7. Sınıf öğrencisidir. Gelişimsel özelliklerine göre katılımcıların %50'si özel gereksinimli, %50'si de risk altındadır.

Tablo 3.60.'da özel gereksinimli öğrencilerin “Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi Ölçeğinin” ön test – son test puanları için karşılaştırma sonuçları gösterilmektedir. Tablo 60'da gösterilen Wilcoxon sıralı işaretler testinin sonuçlarına göre, özel gereksinimli öğrencilerin temel sosyal beceriler alt ölçeği ($z=-2.207$, $p<0.05$), temel konuşma becerileri alt ölçeği ($z=-2.226$, $p<0.05$), ileri konuşma becerileri alt ölçeği ($z=-2.207$, $p<0.05$), kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği ($z=-2.023$, $p<0.05$), sonuçları kabul etme becerileri alt ölçeği ($z=-2.032$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanlarının ($z=-2.031$, $p<0.05$) ön test - son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Tablo 3.61.'de risk altındaki öğrencilerin sosyal becerilerin değerlendirilmesi ölçeğinin ön test- son test puanları için karşılaştırma sonuçları

Tablo 3.60. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri ön test- son test karşılaştırma sonuçları

Gelişimsel Özellik	Alt ölçek	Ön test						Son test						z	p
		n	Ort.	Sıra Ort. (Neg.)	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort. (Poz.)	Med.	Min.	Maks.		
Özel Gereksinimli	Temel sosyal beceriler	12	37.50	0.00	37.50	37.00	38.00	12	57.50	3.50	57.50	50.00	65.00	-2.207	0.027
	Temel konuşma beceriler	12	11.00	0.00	11.00	10.00	12.00	12	17.50	3.50	17.50	15.00	20.00	-2.226	0.026
	İleri konuşma becerileri	12	13.50	0.00	13.50	13.00	14.00	12	21.00	3.50	21.00	21.00	21.00	-2.207	0.027
	İlişkiyi başlatma becerileri	12	14.00	0.00	14.00	13.00	15.00	12	23.50	2.50	23.50	18.00	29.00	-1.826	0.068
	İlişkiyi sürdürme becerileri	12	32.00	3.75	32.00	18.00	46.00	12	24.50	3.38	24.50	19.00	30.00	-0.632	0.527
	Grupla iş yapma becerileri	12	19.50	4.00	19.50	18.00	21.00	12	21.00	3.40	21.00	18.00	24.00	-1.367	0.172
	Duygusal beceriler	12	17.00	1.00	17.00	13.00	21.00	12	28.50	3.00	28.50	23.00	34.00	-1.461	0.144
	Kendini kontrol etme becerileri	12	14.50	0.00	14.50	13.00	16.00	12	24.00	3.00	24.00	18.00	30.00	-2.023	0.043
	Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri	12	11.50	1.00	11.50	11.00	12.00	12	15.00	3.50	15.00	14.00	16.00	-1.753	0.080
	Sonuçları kabul etme becerileri	12	11.00	0.00	11.00	10.00	12.00	12	12.00	3.00	12.00	10.00	14.00	-2.032	0.042
	Yönerge verme becerileri	12	11.00	2.25	11.00	10.00	12.00	12	11.00	4.13	11.00	8.00	14.00	-1.261	0.207
	Bilişsel beceriler	12	11.50	2.00	11.50	11.00	12.00	12	14.50	3.80	14.50	12.00	17.00	-1.802	0.072
	Genel beceri	12	204.00	0.00	204.00	200.00	208.00	12	270.00	3.50	270.00	228.00	312.00	-2.201	0.028

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, Z:Wilcoxon Z-istatistiği

Tablo 3.61. Risk altındaki öğrencilerin sosyal beceri ön test- son test karşılaştırma sonuçları

Gelişimsel Özellik	Alt ölçek	Ön test						Son test						z	p
		n	Ort.	Sıra Ort. (Neg.)	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort. (Poz.)	Med.	Min.	Maks.		
Risk altında	Temel sosyal beceriler	12	45.00	1.00	51.00	35.00	52.00	12	53.20	3.50	54.00	47.00	60.00	-1.753	0.080
	Temel konuşma beceriler	12	14.20	3.50	12.00	11.00	20.00	12	16.80	2.88	16.00	15.00	19.00	-1.084	0.279
	İleri konuşma becerileri	12	14.80	0.00	13.00	11.00	22.00	12	20.60	3.00	21.00	19.00	22.00	-2.032	0.042
	İlişkiyi başlatma becerileri	12	20.20	4.75	23.00	15.00	23.00	12	20.40	2.88	18.00	14.00	28.00	-0.211	0.833
	İlişkiyi sürdürme becerileri	12	20.40	2.83	18.00	15.00	26.00	12	24.60	4.17	24.00	23.00	29.00	-0.422	0.673
	Grupla iş yapma becerileri	12	26.60	3.83	26.00	20.00	34.00	12	18.80	3.17	19.00	12.00	24.00	-0.210	0.833
	Duygusal beceriler	12	20.20	1.00	20.00	15.00	30.00	12	25.60	4.00	26.00	24.00	27.00	-1.992	0.046
	Kendini kontrol etme becerileri	12	15.40	0.00	19.00	8.00	21.00	12	24.00	3.50	23.00	21.00	30.00	-2.201	0.028
	Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri	12	12.80	1.00	12.00	11.00	16.00	12	15.20	4.00	15.00	10.00	20.00	-2.003	0.045
	Sonuçları kabul etme becerileri	12	13.00	4.00	12.00	11.00	15.00	12	12.80	2.00	12.00	12.00	15.00	-0.378	0.705
	Yönerge verme becerileri	12	12.80	0.00	11.00	10.00	16.00	12	18.80	3.50	18.00	18.00	20.00	-2.214	0.027
	Bilişsel beceriler	12	12.80	0.00	13.00	9.00	17.00	12	22.60	3.50	23.00	17.00	30.00	-2.214	0.027
	Genel beceri	12	228.20	0.00	228.00	185.00	290.00	12	273.40	3.50	270.00	238.00	312.00	-2.201	0.028

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, Z:Wilcoxon Z-istatistiği

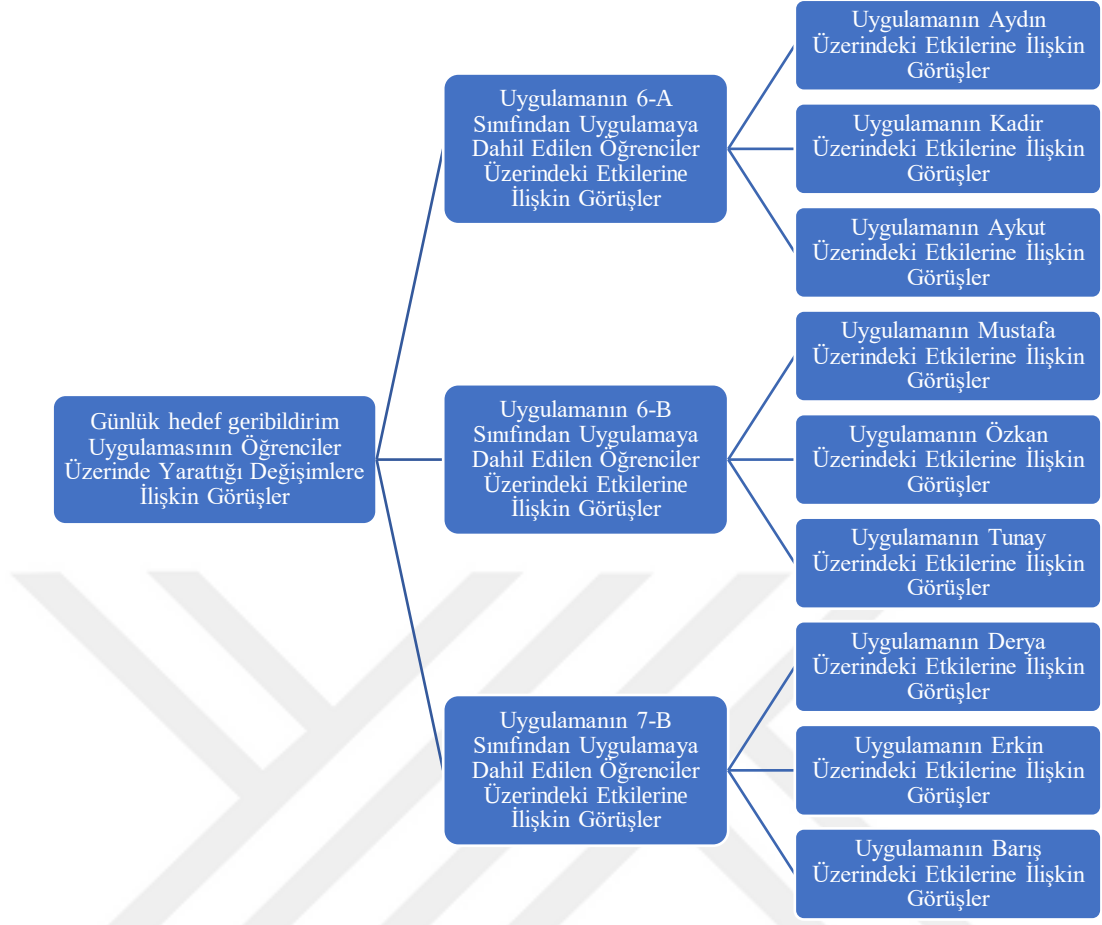
gösterilmektedir. Tablo 3.61.'de yer verilen Wilcoxon sıralı işaretler testinin sonuçlarına göre, risk altındaki öğrencilerin ileri konuşma becerileri alt ölçeği ($z=-2.032$, $p<0.05$), duygusal beceriler alt ölçeği ($z=-1.992$, $p<0.05$), kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği ($z=-2.201$, $p<0.05$), saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri alt ölçeği ($z=-2.003$, $p<0.05$), yönerge verme becerileri alt ölçeği ($z=-2.214$, $p<0.05$), bilişsel beceriler alt ölçeği ($z=-2.214$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanlarının ($z=-2.201$, $p<0.05$) ön test - son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Katılımcıların büyük bir kısmı araştırmada risk altındaki öğrenciler olarak tanımlanan öğrencilerin, öğrenme özellikleri, akademik başarıları ve gelişimsel öykülerinin özel gereksinimli öğrencilerden farklılaşmadığına ilişkin görüş belirtmiştir (15.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü; 17.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı; 21.11.2018 tarihli geçerlik komitesi tutanağı). Bu nedenle “Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi Ölçeğinin” ön test son test sonuçlarının öğrencileri özel gereksinimli ve risk altında olarak sınıflandırmadan da değerlendirilmesinin anlamlı olacağı düşünülmüştür. Yapılan bu analizde öğrenciler özel gereksinimli ve risk altına olanlar şeklinde gruplandırılmamış, genel öğrenci grubu olarak adlandırılmıştır. Tablo 3.62.'de genel öğrenci grubunun sosyal becerilerin değerlendirilmesi ölçeği puanları için ön test - son test karşılaştırma sonuçları gösterilmektedir. Tablo 3.62.'de yer verilen Wilcoxon sıralı işaretler testinin genel öğrenci grubuna ilişkin sonuçlarına bakıldığında, sosyal beceri ölçeğinin temel sosyal beceriler alt ölçeği ($z=2.848$, $p<0.05$), temel konuşma becerileri alt ölçeği ($z=2.549$, $p<0.05$), ileri konuşma becerileri alt ölçeği ($z=2.943$, $p<0.05$), duygusal beceriler alt ölçeği ($z=2.349$, $p<0.05$), kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği ($z=2.937$, $p<0.05$), başa çıkma becerileri alt ölçeği ($z=2.679$, $p<0.05$), yönerge verme becerileri alt ölçeği ($z=2.526$, $p<0.05$), bilişsel beceriler alt ölçeği ($z=2.913$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanları ($z=3.059$, $p<0.05$) için ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Genel öğrenci grubuna ilişkin yapılan analizler sonucunda, gruplara özel yapılan analizlerden daha fazla sayıda alt ölçekteki puan artışının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Uygulama sonrasına ilişkin araştırma sorularından üçüncü araştırma sorusu olan; “özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ne gibi bir değişme olmuştur?” sorusunun yanıtına ilişkin yapılan analizler sonucunda; “Günlük hedef geribildirim uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.75.'de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.62. Genel öğrenci grubunun sosyal beceri değerlendirme ölçeği puanları için ön test- son test karşılaştırma sonuçları

Alt ölçek	Ön test						Son test						z	p
	n	Ort.	Sıra Ort. (Neg.)	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort. (Poz.)	Med.	Min.	Maks.		
Temel sosyal beceriler	12	39.92	1.00	37.50	25.00	52.00	12	55.50	6.50	53.00	37.00	98.00	-2848.000	0.004
Temel konuşma beceriler	12	12.75	4.50	12.00	8.00	20.00	12	16.92	6.15	16.00	14.00	20.00	-2549.000	0.011
İleri konuşma becerileri	12	13.25	0.00	13.00	10.00	22.00	12	18.92	6.00	19.50	12.00	22.00	-2943.000	0.003
İlişkiyi başlatma becerileri	12	15.92	6.75	15.00	10.00	23.00	12	20.17	5.19	18.00	14.00	29.00	-1429.000	0.153
İlişkiyi sürdürme becerileri	12	20.50	5.80	18.00	11.00	46.00	12	22.00	7.00	22.00	14.00	30.00	-0.788	0.431
Grupla iş yapma becerileri	12	22.08	6.75	20.00	14.00	34.00	12	17.75	6.38	17.50	10.00	24.00	-0.944	0.345
Duygusal beceriler	12	18.58	2.25	19.50	10.00	30.00	12	24.42	6.31	23.50	19.00	34.00	-2.349	0.019
Kendini kontrol etme becerileri	12	14.25	0.00	13.50	8.00	21.00	12	21.00	6.00	20.50	14.00	30.00	-2.937	0.003
Saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri	12	11.92	1.50	11.50	8.00	16.00	12	14.42	7.00	14.00	10.00	20.00	-2.679	0.007
Sonuçları kabul etme becerileri	12	11.00	7.00	12.00	6.00	15.00	12	12.25	4.75	12.00	9.00	15.00	-1.854	0.064
Yönerge verme becerileri	12	12.00	3.50	11.00	8.00	17.00	12	16.00	7.10	16.50	8.00	20.00	-2.526	0.012
Bilişsel beceriler	12	12.58	2.00	12.50	9.00	17.00	12	19.33	6.91	17.50	12.00	30.00	-2.913	0.004
Genel beceri	12	204.75	0.00	195.50	130.00	290.00	12	258.67	6.50	259.00	205.00	312.00	-3.059	0.002

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, Z:Wilcoxon Z-istatistiği

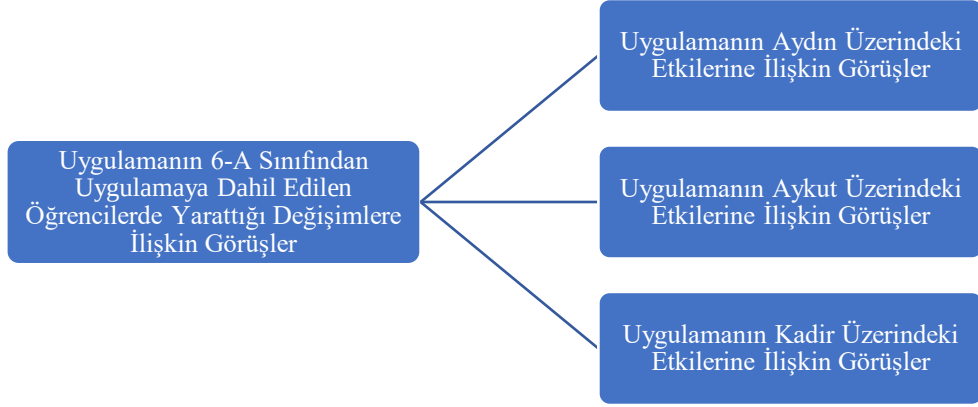


Görsel 3.75. Günlük hedef geribildirim uygulamasının öğrenciler üzerinde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Görsel 3.75. incelendiğinde alt temaların, günlük hedef geribildirim uygulamasına dahil edilen öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflara göre alt temaların belirlendiği görülmektedir. Bu alt temalar şöyledir; “uygulamanın 6-A sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler”, “uygulamanın 6-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler” ve “uygulamanın 7-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşler”.

3.3.6.1. Uygulamanın 6-A sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Günlük hedef geribildirim uygulamasının 6-A sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.76.’da gösterildiği gibidir.



Görsel 3.76. *Günlük hedef geribildirim uygulamasının 6-A sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler*

İzleyen bölümde, günlük hedef geribildirim uygulamasının 6-A sınıfından uygulamaya dahil edilen; Aydın, Kadir ve Aykut üzerindeki etkilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.6.1.1. Uygulamanın Aydın’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen’in uygulamanın Aydın üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Ne oldu Kadir’e karşı Aydın’ın davranışları biraz daha sabırlı, daha iyiliksever hele geldi. Bu Kadir’e karşı tutumuna ek olarak derslerde de tutmaya çalışıyordu kendini o dürtüselliğini tutmaya çalışıyordu.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen uygulamanın Aydın üzerindeki etkilerinin sınırlı olduğuna ilişkin görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

“Son zamanlarda biraz bırakmaya başladı ama mesela şey diyordu “of şunlardan dolayı hiç hareket edemiyorum, konuşamıyorum, bir şey yapamıyorum” falan diye söylemlerde bulunuyordu. Ödül alamadığı zamanlar da oldu zaten.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen uygulamanın Aydın üzerindeki etkilerinin çok kısa süreli olduğunu şu sözlerle açıklamıştır; “Aydın da yok. Ya hani aklımıza getirirsek böyle birazcık düzelmeye çalışıyor ama o bile iki saniye sürüyor gibi bir şey yani.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme). Nevra Öğretmen de uygulamanın sadece ilk başladığı dönemlerle sınırlı olarak etki gösterdiğini açıklamıştır;

“Aydın için ilk başlarda evet işe yaradı. Ama ders başarısı olarak pek işe yaradığını düşünmüyorum. Aydın değişik bir çocuk ya. Mesela Aydın akademik yönden bir şeyler

yapmak istemiyor. Kendi açısından konuşmam gerekirse sonradan davranışlarında da pek şey olmadı yani.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Azra Öğretmen de Berrin ve Nevra Öğretmen’in görüşlerine uygun olarak GHG uygulamasının Aydın üzerinde çok etkili olmadığını belirtmiştir; “Aydın da çok işe yaramadı, yani bir an iyi oldu ama sonra yine problem davranışlarına döndü.” (24.06.2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme). Sevim Öğretmen ise uygulama sonrasında Aydın’ın uyarıldığında davranışlarına dikkat ettiğini açıklamıştır;

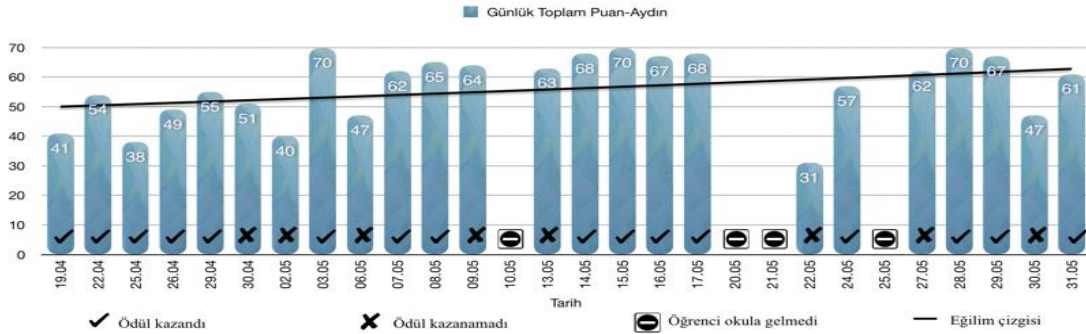
“Şu an Aydın yine problem ama onda da işte parmak kaldırmaya falan, uyardığın zaman dikkat ediyor. Başka biri yok sanırım.” (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

Aydın’ın GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.1.’de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.1. Aydın’ın GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Aydın’ın uygulamaya boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu Grafik 3.2.’de gösterildiği gibidir. Grafik 3.2. incelendiğinde Aydın’ın 28 günlük uygulama sürecinde dört gün devamsızlık yaptığı ve sekiz gün günlük geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı görülmüştür. Aydın’ın uygulama boyunca zaman zaman toplam puanlarında dalgalanmalar yaşandığı görülmüştür. Ancak yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Aydın’ın toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.



Grafik 3.2. Aydın’ın günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu

3.3.6.1.2. Uygulamanın Aykut'ta yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen uygulamanın başlamasıyla birlikte Aykut ile iletişiminin olumlu yönde geliştiğini açıklamıştır;

“Aykut’un yaptığı şımarıklıklar değişti. Aykut ile frekanslarımız tutmuyordu ilk dönem filan. Sonrasında Aykut ile frekanslarımız tutmaya başladı. Davranışları çok değişti.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen’in günlük hedef geribildirim uygulaması kapsamında Aykut’un çoğu günler hedeflerine ulaştığına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir;

“Mesela en çok Aykut aldı. Aykut her gün günlük hedef geribildirim aldı. Bir gün almamış olabilir ama tam emin değilim o konuda bir şey söyleyemem. Ama mesela sizin hediye getirdiğiniz bir defter vardı onu çok beğeniyordu Aykut. Ben dedim ki “sürekli bana bunları getirdiğin için, imzalattığın için Uğur Hoca’dan da benden de sana bir hediye, bir hatıra olsun, sen bunu çok beğenmiştin...O kadar mutlu oldu ki anlatamam.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Uygulamanın Aykut üzerindeki etkilerine ilişkin İpek Öğretmen’in düşünceleri şu şekildedir;

“En büyük etkisi benim sınıfım için yine Aykut da oldu. Hatta Aykut hiç diretmedi, hiç zorluk çıkarmadı. Tam böyle uygun bir şekilde her gün sabah geldi. Normalde hiç sorumluluk sahibi bir öğrenci değildi. Ayrıca arkadaşlarıyla daha öncesinde çok şiddet eğilimli iletişimi vardı. Birkaç toplantımızda da ilginç sorular sordu. Bana bir arkadaşım şiddet uyguladığımda ben ona uygulamazsam beni güçsüz görmez mi tarzında söylemleri oldu. Ben meseleleri derinlemesine algıladığını düşünüyorum. Bu günlük hedef geribildirim uygulamasından sonra Aykut ile ilgili ben herhangi bir şikayet duymadım çünkü Aykut ile ilgili sadece benim sınıfımdan gelmiyordu şikayet. Diğer sınıflardan da şikayet geliyordu. Bu uygulamadan sonra hiç gelmedi.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen, Aykut’un büyük bir değişim yaşadığına ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Aykut, Aykut çok değişti. Hiç konuşmayan, derse katılmayan, sınıfın düzenini bozan bir çocuk. Bazı derslerde kitap okuduğunu gördüm, kitap okuma saatlerinde, susup kitap okuduğunu gördüm. Yani büyük değişim.” (28.06 2019 tarihli uygulama sonrası Buğra Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen uygulamayla Aykut’un ders içerisindeki davranışlarında gözlemlediği olumlu etkileri şu sözlerle ifade etmiştir;

“Yani Aykut benim dersimde günlük hedef geribildirim kurallarına uyan, derse katılmasa bile ders notlarını yazan bir öğrenci oldu zaman içinde. Öncesinde her zaman dövüş kavganın ortasında olurdu.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

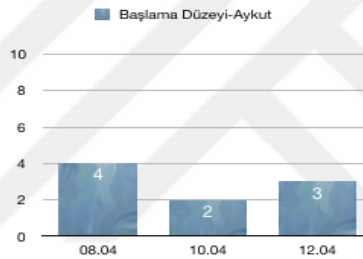
Sevim Öğretmen de Nevra Öğretmen'in görüşlerini uygun olarak uygulama sonrasında Aykut'un çevresiyle olan olumsuz etkileşimlerinin azaldığını ifade etmiştir;

“Aykut'ta da yine böyle ara ara arkadaşlarıyla konuşma olsa da onda da gayet güzel işe yaramış, kavga dövüş öğretmene laf çevirme şeyi bitti. Etrafıyla daha iyi anlaşmaya başladı (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).”

Azra Öğretmen uygulamaya dahil olan öğrenciler arasında en olumlu gelişmeleri Aykut'un gösterdiğini ifade etmiştir;

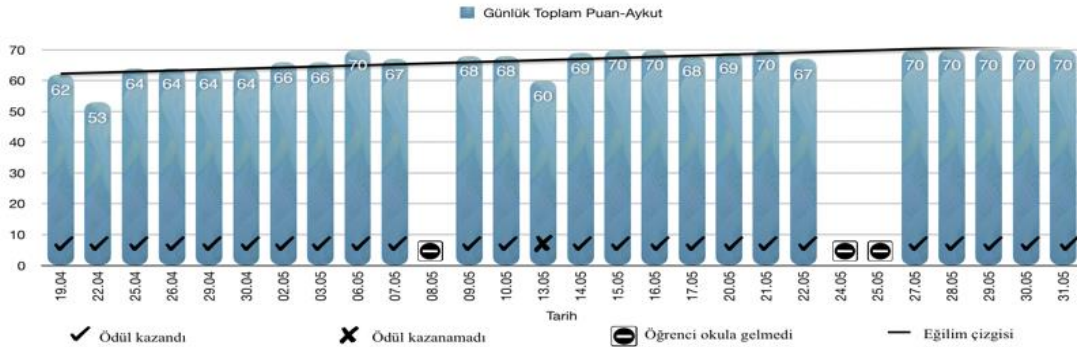
“Şu an en önde o diyebilirim. Gerçekten çok değişti. Çocuk da aslında davranış önderi olabilecek bir yapı bile olduğunu düşünmeye başladım. Çok doğal davranıyordu, derse katılıyordu ben hep ödev veririm ödevlerini de eksiksiz yapıyordu uygulama sonrasında. İşler çok yolundaydı yani Aykut ile ilgili.” (24.06.2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme).

Aykut'un GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.3.'de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.3. Aykut'un GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Aykut'un uygulama boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu Grafik 3.4.'de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.4. Aykut'un günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu

Grafik 3.4. incelendiğinde Aykut'un 28 günlük uygulama sürecinde üç gün devamsızlık yaptığı ve bir gün günlük geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı

görülmüştür. Aykut'un uygulama boyunca alabileceği en yüksek günlük toplam puana yakın puanlar aldığı görülmüştür. Yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Aykut'un toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

3.3.6.1.3. Uygulamanın Kadir'de yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen, Kadir'in uygulamaya dahil olmasıyla beraber hem sınıf ikliminde hem de Kadir'in davranışlarında yaşanan değişimi şu sözlerle açıklamıştır;

“6-A'dan başlarsak Kadir evet problemlili bir öğrenci. Şöyle problemlili: yerine oturmazdı, söz dinlemezdi, gezinirdi bu da diğer öğrencilerin dikkatini çekiyordu. Ne gibi dersiniz “a öğretmen onun sınıfta gezinmesine izin veriyor, onu bizden ayırıyor ama bizim böyle bir şeye hakkımız yok. “Neden bizim böyle bir şeye hakkımız yok?” diye soruyorlardı. Ama şimdi Kadir yerine oturuyor, parmak kaldırıyor. Elindeki ekstra, diğerlerinde olmayan hak elinden alındı. Böyle olunca da çocuklarda bir adalet duygusu ortaya çıktı mesela. Örnek veriyorum Aydın onunla zaten ilgileniyordu şimdi daha fazla ilgilenmeye başladı. Ondan sonra ne diyebiliriz başka.... Hocam Kadir dağınık bir öğrencidir. Kadir o kâğıdı sabahta akşamda imzalattı getirdi bana. Unuttuğu zamanlar da oldu ama bence bir özel eğitim öğrencisinin ve Kadir karakterinde bir öğrencinin onu çoğunlukla bana getirmesi benim hoşuma gitti bu bir. İkincisi ne oldu artık o da bir şeylere daha çok dikkat etti. Ondan sonra mesela ödül alamadığı zamanlar oldu. “Neden ödül alamadım?” dediğimde bunu konuşup tartıştık. Bunlar hakkında konuştuk. En güzeli işte beni kapıda beklemesi... İşte odama gelmesi “Hocam ben bunu imzalattım” demesi. Özellikle son zamanlarda biletlerini almış “Biletlerim pantolonumda kalmış. Annem pantolonumu yıkamış, şimdi ben ne yapacağım?” diyerek bana gelmesi... Yani böyle oldu. Sınıfta yerine oturan, parmak kaldıran bir Kadir oldu. Orada sadece o değil arkadaşlarına davranışları da etkiliydi. Ne oldu öğretmenler de puan verince ödül kazandı. Bunun etkisi var.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Vedat Öğretmen'in uygulamaların Kadir üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Kadir, beden eğitimi dersi için konuşursam -benim sınıfım beden eğitimi dersindeyken alt kattaki bir sınıfta oluyorum arada onları da gözlemliyorum- Kadir oyunlara dahil olmaya başladı, arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmeye başladı. Hatta bir keresinde Aydın, Kadir, Hasan, üçü bir kenara geçmişler sohbet ediyorlar görünce çok şaşırdım. Kadir gibi bir öğrenci daha öncesinde sohbet etme potansiyeline sahip değildi. Daha çok kavgalı gürültülü işlerin içerisinde olurdu. Görünce çok hoşuma gitti.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen, uygulamanın Kadir'in arkadaşlık ilişkileri ve problem çözme becerilerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Kadir ile Mehmet’in bir kavgası vardı. Kavga da değil de Kadir aniden kalmış ve Mehmet’in kafasına bir şey gelmiş. Mehmet baya ağladı. Mehmet’te ona bir tepkide bulunmuş, Kadir bir köşede ağlıyordu. Ben bu olayı öğrendim ve hiç bunlara dahil olmadım on beş dakika sonra ikisinin de ağlaması geçmiş, Kadir Mehmet’in yanına gitmiş kafasını kontrol ediyordu şiş var mı diye. ‘Şişlik varsa aşağıya gideyim, buz getireyim, kafana koyayım’ dedi. İkisi de birbirinden özür dilediler, sarıldılar. Dışarıdan herhangi bir müdahale olmadan bunu gerçekleştirdiler. Bu durum hem Kadir hem de Mehmet için çok büyük bir şey.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen, uygulamayla Kadir’in problem davranışlarının azaldığını ve arkadaşlarıyla etkileşimlerinin daha olumlu hale geldiğini açıklamıştır;

“Kadir de çok değişti. Kadir içinde iyi oldu. Davranış problemleri azaldı, o çünkü diğer çocuklardan geri dönütü daha çok önemsiyordu. Şimdi daha iyiler sınıf arkadaşlarıyla.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

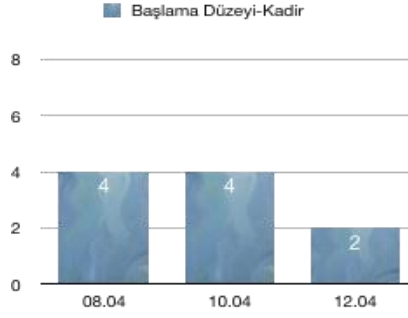
Nevra Öğretmen’in uygulamanın Kadir üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Kadir geçen sene masanın altında yaşıyordu. Masanın altında bizimle oynuyordu şey yapıyorduk falan. Benim dersimde şey değildik ama benim yanıma geldiğinde mesela bana soru sormuyordu gelip duruyordu sadece. Bu sene şimdi bu çalışmalarla konuşmaya başladık. Hatta bazen diyorum ki bireysel destek eğitimi açarsak mesela onu açarım. Yapalım mı dedim 2. Sınıf kitabı verdim. Renkleri, hayvanları biliyor. Beni şaşırtıyor. İşte bazen kendimi suçlu hissediyorum. Bu çocuk böyleymiş ben nasıl göremedim falan diye ama...” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Sevim Öğretmen de uygulamadan sonra Kadir’in iletişim becerilerinde gelişme olduğuna ilişkin görüşlerini açıklamıştır;

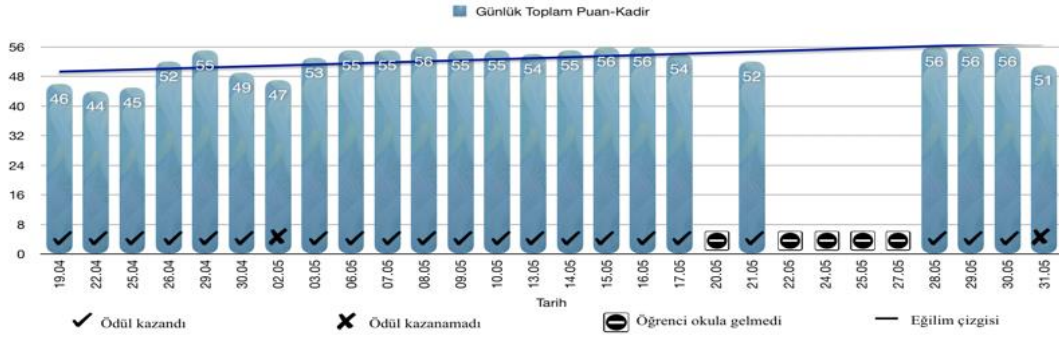
“6-A ile başlayayım. 6-A Kadir çok güzel kendisi hatta her şeye dikkat ediyor. Sadece şey yaptı geçen cam kenarında oturuyordu, dedi ki “Hocam Ahmet beni konuşturuyor, ben diğer tarafta oturabilir miyim?” ben de buna izin verdim, orada oturuyor artık. Önceden sormazdı, kendini ifade etmeden yapardı.” (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

Azra Öğretmen’in uygulamanın Kadir üzerindeki etkilerine ilişkin ifadeleri şöyledir; “Kadir de sessizlik açısından güzel ben zaten o kitap getirsin yeter diyordum onda da işe yarıyor.” (24.06.2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme). Kadir’in GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.5.’de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.5. Kadir'in GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Kadir'in uygulamaya boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu, Grafik 3.6.'da gösterildiği gibidir. Grafik 3.6. incelendiğinde Kadir'in 28 günlük uygulama sürecinde beş gün devamsızlık yaptığı ve iki gün günlük

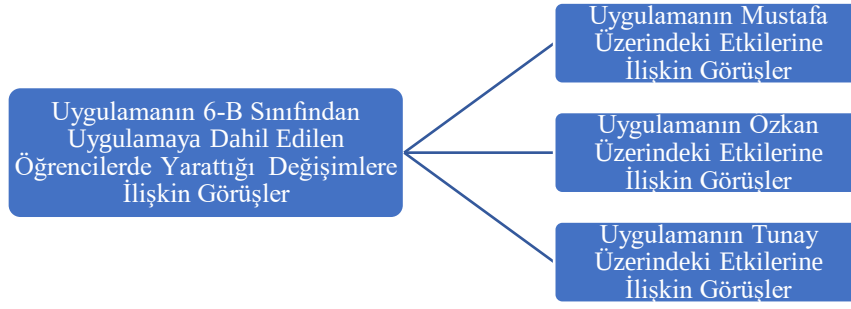


Grafik 3.6. Kadir'in günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu

geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı görülmüştür. Kadir'in uygulama boyunca alabileceği en yüksek günlük toplam puana yakın puanlar aldığı görülmüştür. Yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Kadir'in toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

3.3.6.2. Uygulamanın 6-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Günlük hedef geribildirim uygulamasının 6-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.77.'de gösterildiği gibidir. İzleyen bölümde günlük hedef geribildirim uygulamasının 6-B sınıfından uygulamaya dahil edilen; Mustafa, Özkan ve Tunay üzerindeki etkilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir



Görsel 3.77. Uygulamanın 6-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

3.3.6.2.1. Uygulamanın Mustafa’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Günlük hedef geribildirim uygulamasının Mustafa üzerindeki etkilerine ilişkin Zerrin Öğretmen’in görüşleri şöyledir;

“Hocam, dersi daha dinler oldu. Eskiden yerinde durmayan, başkalarıyla konuşan, cam dibinde duran, ondan sonra konuştuğu anlaşılmayan hatta konuştuğunun anlaşılmadığını düşündüğü için öğretmenlere küfreden bir çocuktü. Açık ve net söyleyeyim yani. Ağzının içinden küfür ettiğini söylüyorlardı ama ben artık Mustafa’nın ağzının içinden başkalarına küfrettiğini duymuyorum artık bir. İkincisi sırasında oturan bir Mustafa var. Parmak kaldıran Mustafa var. Bir şeylerle uğraşan, dikkatini veren bir Mustafa var. Yani ben size bu kadarını söyleyeyim. Zaten derslerde tuvalete gitmeyi çok sever. Tuvalete girer, çıkar, kapıyı çarpar içeri girerdi. Şimdi kapıyı çalan bir Mustafa var. Neden? Çünkü orada yaptıklarına göre puanlanacak yani. Tabii o puan eve gidiyor. O kadarını söyleyeyim yani değişim yani nereden nereye geldi. Neredeyse her öğretmen Mustafa’ya söz dinletmekte sorun yaşıyordu. Ama artık gerektiğinde özür dileyen izin isteyen bir öğrenci oldu.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen’in uygulamanın Mustafa üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Mustafa günlük hedef geribildirim uygulamasında gayet iyiydi. Dersine girmeyen bir öğretmen olmama rağmen, Zerrin Öğretmen’in okulda bulanamadığı günlerde günlük hedef ve günlük geribildirim uygulamaları ile iletişim kurdük ama gayet olumluydu etkileşimi. Sanırım Aykut’tan sonra gözlemlediğim kadarıyla günlük hedef geribildirim uygulamasına en çok önem veren öğrencilerden biriydi.” (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen, uygulamadan ödül alamadığı bir gün günlük geribildirim sonrasında sınıfa döndüğünde sergilediği davranışları örnek vererek, Mustafa’nın davranışlarındaki gelişmelere ilişkin görüşlerini açıklamıştır;

“Ama şunu da gördüm ödül alamadığı zamanlarda bir kez denk geldim sınıftayım son ders gittiler ödülleri almaya kaybettiği için ödül alamadı. Bir sinirle geldi kapıyı çarptı geldi

sırasına oturdu böyle. Ağladı falan yani çok önemsiyor çok önemsediyordu onu böyle. Hani alman lazım alamayınca çok üzüldü. Ama ben önceden bağırıp çağırdığımı, vurup kıldığımı da gördüğüm için bu üzülmeye şekli bile gelişmeydi aslında.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen’in uygulamanın Mustafa üzerindeki etkilerine ilişkin düşünceleri şöyledir;

“Bence etkisi oldu, normalde çok çabuk kestirip atan bir çocuktur, bir şey derdi ne dediğini anlamasınız bile bir daha başka bir şey yapmazdı. Şimdi sözümü dinliyor.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

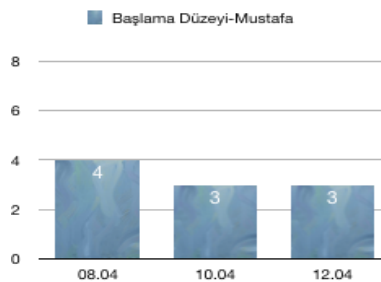
Berrin Öğretmen uygulama sonrasında Mustafa’nın davranışlarını daha çok kontrol edebilir olduğunu ve problem davranışlarının azaldığını ifade etmiştir;

“Etki etti çünkü dersten sonra hemen getiriyordu hocam bakın uslu durdum, şunu yaptım, bunu yaptım, bir şey yaparken veya izinsiz kalkacak veya arkadaşına kötü bir şey söyleyecek ben hatırlatıyordum bak Mustafa burada ne yazıyor diyordum, hemen kendini düzeltiyordu mesela. Onu kazanmak için, o ödülü kazanmak için daha çok çaba harcıyordu. Hatta bir kere Zerrin hoca onlara defter mi vermiş ne vermişti onu gösteriyordu hocam bakın ben kazandım diye, onun mutluluğunu bile paylaşmıştı.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen ise uygulama sonrasında Mustafa’ya olan tutumunun değiştiğini ve iletişimlerinin geliştiğini açıklamıştır;

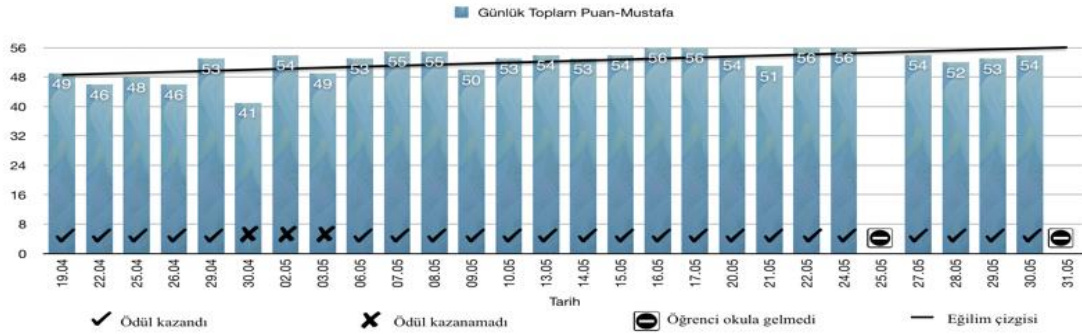
“Mustafa bu sistemden sonra öğretmenlerle daha iyi yakınlaştı. Mustafa’yı açıkçası bastırıyordum. Konuşma yapma çünkü Mustafa sınıflarda... Ben şimdi dersime çıkıyorum öğretmenler odasında diyorlar ki Mustafa sıralarda doluyor öyle yapıyor böyle yapıyor... Ben bunun önüne geçmeliyim. Ben bu sistemde gidiyordum. Mustafa’yı bastırmalıyım. Bana bak defterini aç kitabını aç. Ben Mustafa’yla öyleydim. Hatta diyordu ki uff yapıyordu bana. Ama sonra bu uygulama başlayınca Mustafa benimle iletişim kurdukça bende kendimi şey yaptım. Değiştirdim yani.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Mustafa’nın GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.7.’de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.7. Mustafa’nın GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Mustafa'nın uygulamaya boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu, Grafik 3.8.'de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.8. Mustafa'nın günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu

Grafik 3.8. incelendiğinde Mustafa'nın 28 günlük uygulama sürecinde iki gün devamsızlık yaptığı ve üç gün günlük geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı görülmüştür. Mustafa'nın uygulama boyunca alabileceği en yüksek günlük toplam puana yakın puanlar aldığı görülmüştür. Yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Kadir'in toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

3.3.6.2.2. Uygulamanın Özkan'da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Kaan Öğretmen'in uygulamanın Özkan üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Özkan da mesela çok daha etkili olduğunu düşünüyorum bunun. Çünkü Özkan ayakta çoğunlukla dinlediği için oturması için kendini o şeye odakladı. Parmak kaldırarak konuşmak için kendini odakladı. Belki o olmasa birçok kez ponpon kaybetmesine rağmen onları yapıyordu ama günlük hedef geribildirim uygulaması başladıktan sonra Özkan biraz kendini topladı.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen, Özkan'ın uygulamanın olumlu etkileriyle ilgili kendisine söylediği bir cümleyi aktararak görüşlerini ifade etmiştir;

“Özkan'ın günlük hedef geribildirim'ta şöyle son gün hediyesi, sizin getirdiğiniz hediyeleri verirken söylediği bir cümle aynen söylüyorum “Hocam ilk dönem teşekkür aldım, ikinci dönem günlük hedef geribildirim vardı ve ben ikinci dönem günlük hedef geribildirim uyguladığım için takdir aldım.” dedi. Gerçekten size söyleyeyim bu cümleyi söyledi bana. Ben özellikle aklımda yer ettirdim ki bunu size söyleyeyim. Yani böyle bir şey vardı. 6-B'den Özkan oturdu. Ondan önce ayaktaydı, geziniyordu ama şimdi yerine oturdu. Aslında kendine hakim olmayı öğrendi o.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Sevim Öğretmen, uygulama sonrasında Özkan'ın sınıf kurallarına uymaya başladığını ve

öğretmenlere ders sırasında yaşattığı zorlukların azaldığını ifade etmiştir;

“Özkan sırada yan duran, yerinde duramayan, sürekli konuşan ondan sonra dinlemeyen öğretmenleri sürekli konuşarak çıldırtan Özkan’dı ama şimdi Özkan ne yaptı? Yerine oturmayı öğrendi, parmak kaldırması gerektiğini öğrendi, arkadaşlarına karşı karışmamayı, saygılı davranmayı öğrendi. Törpüledik çocuğu yani gerçekten törpüledik.” (21.06 2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen uygulama sonrasında Özkan’ın davranışlarını kendi kendine kontrol edebilir hale geldiğini ifade etmiştir;

“Konuşmadan çok hani rahatsız olmuyorum. Çocuklara soruyorum çocuklar bana ama mesela bazen göremiyordum parmak kaldıracaklar hani unutuyordum bende unutuyordum konuşma anlamında. Çok aşırı derecede dersime böyle yüksek sesle konuşma işte birden patlama şey yapma falan öyle durumlar olmadı Özkan’ın. Normalde kendini tutamaz bağırarak söylerdi.” (21.06.2019 tarihli uygulama sonrası Nevra Öğretmen ile görüşme).

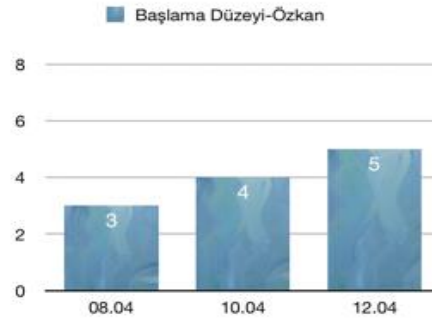
Berrin Öğretmen, Özkan’ın önceki derslerde topladığı puanların hedefin altında kalması durumunda ders içerisinde kurallara uyma konusunda yeterince özen göstermediğini açıklamıştır;

“Özkan’da şöyle. Örneğin ilk iki derste full yatırsa üçüncü ders benim dersimse pür dikkat dinliyor. Ama ilk iki derste düşük puan aldıysa ben bugünü zaten kaybettim diyor üçüncü derste hiç önemsemiyordu mesela. O biraz işine göre davranıyordu ama yine de hani fulllediği zamanlarda yine bende de fullemek için uğraşıyordu mesela, dikkatli oluyordu.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Azra Öğretmen, Özkan’ın davranışlarındaki olumlu gelişmelerin değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir; “Özkan da benim bir dersimde işe yarıyorsa bir dersimde aksama oluyordu.” (24.06.2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme). Nevra Öğretmen ise Özkan’ın davranışlarının dönem sonuna doğru gelişme gösterdiğini ifade etmiştir; “Son zamanda düzeldi. Başlarda değil ama son zamanlarda yani son 1,5-2 ay diyeyim.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme). Buğra Öğretmen de Berrin ve Azra Öğretmen’in görüşlerine benzer şekilde, Özkan’ın bazı davranış sorunlarının azaldığını ama hala bazı davranış problemlerinin sürmekte olduğunu belirtmiştir;

“Sık sık sırada ayağa kalkıyordu o geçti. Özkan’da ciddi sorunlar var. O çocuk çok üstün yetenekli olabilir. O diğer çocuklardan çok farklı, çok zeki. Az da olsa kendini fark ettirdi ama hala devam eden sorunları var (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme)”.

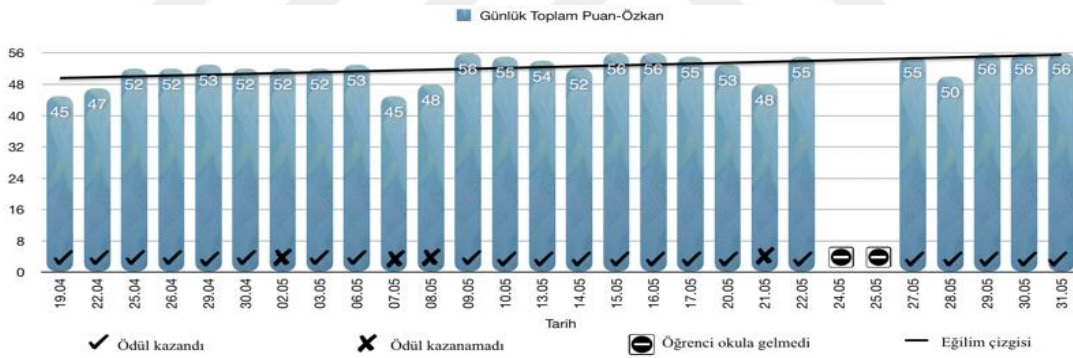
Özkan’ın GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.9.’da gösterildiği gibidir.



Grafik 3.9. Özkan'ın GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Özkan'ın uygulamaya boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu, Grafik 3.10'da gösterildiği gibidir.

Grafik 3.10 incelendiğinde; Özkan'ın 28 günlük uygulama sürecinde iki devamsızlık yaptığı ve üç gün günlük geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı görülmüştür. Özkan'ın uygulama boyunca aldığı günlük toplam puanlarda ufak artış ve azalışlar olduğu görülmektedir. Yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Özkan'ın toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.



Grafik 3.10. Özkan'ın günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu

3.3.6.2.3. Uygulamanın Tunay'da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Nevra Öğretmen, günlük hedef geribildirim uygulaması sonrasında Tunay'ın iletişim becerilerinin geliştiğine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

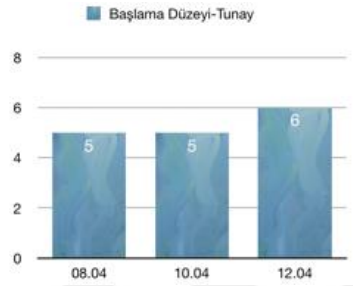
“Tunay puan verdiğimde çok mutlu oluyordu mesela. Normalde öyle bir iletişim kurma, konuşma şeyi olmazdı. Sınıfta sesini bilmediğim öğrencilerdendi. Sonra puanlamaları yaparken konuşmaya başladı benimle (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme)”.

Azra Öğretmen'in uygulamanın Tunay'a etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“6-B’de Tunay da çok işe yaradı. Kağıtlarını hevesli bir şekilde veriyor ve ona göre davranıyor. Yerinde oturan, derse katılan bir öğrenci oldu, önceden değişik bir umursamazlığı vardı. Bir şey desem de duymamış gibi yapardı. Şimdi çok değişti.” (24.06.2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme).

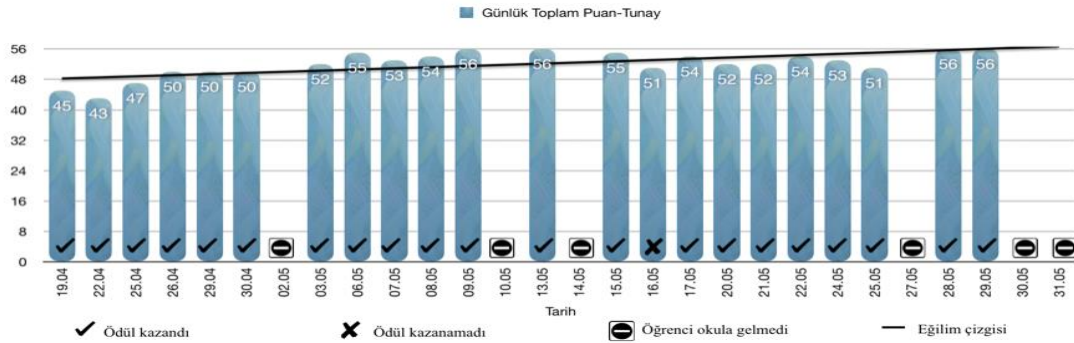
Tunay’ın GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.11.’de gösterildiği gibidir.

Tunay’ın uygulama boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu, Grafik 3.12.’de gösterildiği gibidir. Grafik 3.12. incelendiğinde Tunay’ın 28 günlük uygulama sürecinde altı devamsızlık yaptığı ve her günlük geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı görülmüştür. Tunay’ın uygulama boyunca



Grafik 3.11. Tunay’ın GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

aldığı günlük toplam puanlarda ufak artış ve azalışlar olduğu görülmektedir. Yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Tunay’ın toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

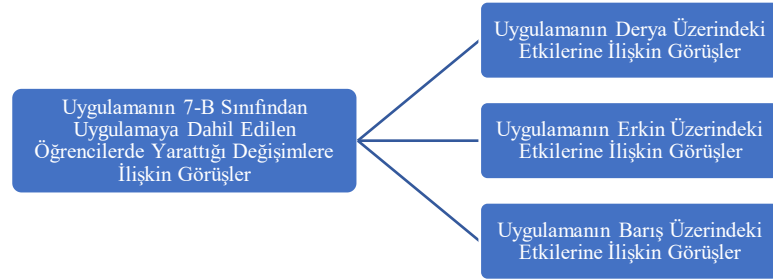


Grafik 3.12. Tunay’ın günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu

3.3.6.3. Uygulamanın 7-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Günlük hedef geribildirim uygulamasının 7-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 74’de gösterildiği

gibidir. İzleyen başlıklarda günlük hedef geribildirim uygulamasının 7-B sınıfından uygulamaya dahil edilen; öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.



Görsel 3.78. Uygulamanın 7-B sınıfından uygulamaya dahil edilen öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

3.3.6.3.1. Uygulamanın Derya’da yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Kaan Öğretmen, uygulama sonrasında Derya’nın sorunlarla baş etme becerilerinde gelişme olduğuna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Şöyle normal şartlarda sorun çözmeyi bilmiyordu. Sorun çözer hale geldi. Mesela ben gidiyordum böyle böyle olmuş Derya diyordum. Evet, hocam biz konuştuk. Aramızda birbirimizden özür diledik anlaştık. Veya işte biz barıştık. Biz artık konuşuyoruz gibi hani Derya’da normal şartlarda olmayan şeyler öğrenmeye başladı. Veya işte hocam bana böyle böyle dedi ben oradan uzaklaştım veya ben bir şey demedim ona normal şartlarda saldıracak, vuracak veya o da ona laf söyleyecek veya ağlayacak bir Derya varken burada böyle bir şey oluştu yani.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen’in uygulamanın Derya üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Derya hep hediye aldı, hep ödül aldı. Derya hiçbir zaman ödülsüz kalmadı yani. Bu da ne kadar büyük bir gelişim olduğunu gösteren bir şey. Derya her zaman ödül aldı zaten çocuk bir şeylerden mahrum olduğu için hoşuna gitti. Hiç mi problem olmadı? Evet, oldu ama şöyle söyleyeyim belki iki ayda üç ayda bir ama her hafta Cuma da olmak üzere üç dört kere problem yaşadığımız öğrenci üç dört ayda bir problem çıkarmaya başladı sadece, öyle söyleyebilirim.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen’in, uygulamanın Derya’nın davranışlarına etkisine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Derya, ha, ben askerdeydim. Onu kaçırdım. Derya okul yakmaları, intihar girişimi, neler ona buna vurmalar. Onlar hep kalktı. Yani bütün yanlış hareketleri ortadan kalktı sevgi ihtiyacı giderildi, davranışlarını ilgi toplamak için yapıyormuş, doğru sistemi kurunca problemler bitti.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen’in uygulamanın Derya üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Uygulamadan önce genelde şöyle oluyordu. Benden önce Sevim Hoca’nın dersi var galiba bunlar onda patlıyorlardı. Neredeyse her zaman da Derya odaklı sorun çıkıyordu. Sevim Hoca’da patlatınca herkes ağlak bir modda teneffüste veya öğle arasında gidiyorum herkes bertaraf olmuş herkes bir yerde falan oluyordu. Bu sefer hepsi bana yükleniyordu, bana anlatıyorlardı, benim çözüm bulmamı istiyorlardı. Derya oralarda ağlıyordu, bağıriyordu falan. Derya’yı oralardan çıkartıp kaldırmanın derdindeyiz falan. Öyle olduğunda iletişim de kurulmuyordu Derya’yla Birkaç kere ceket falan fırlatma mont fırlatma oldu ama Zerrin Hoca’nın işte çağırınca Zerrin Hoca’nın odasında duruyordu. Çok zorluyorlardı beni ne sorunlar çözülmüyordu ne ders işleniyordu. Ama sonra uygulamalarla bunlar bitti.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

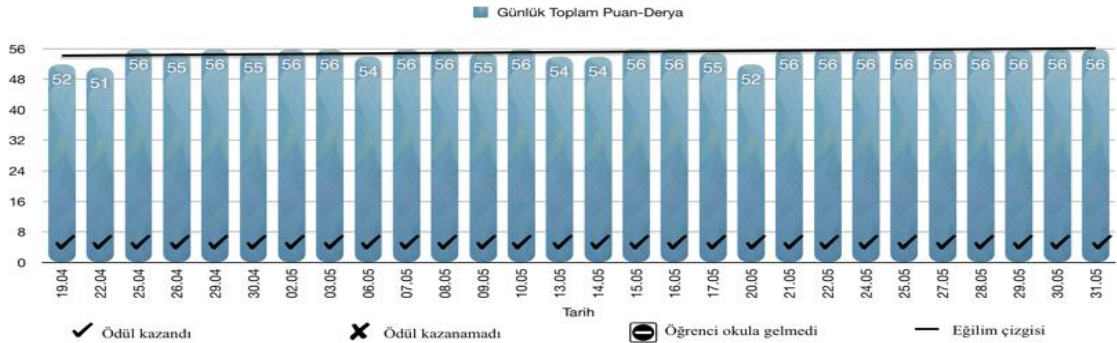
Azra Öğretmen, uygulama sonrasında Derya ile iletişiminin arttığını ifade etmiştir; “Önceden benimle hiç iletişim kurmuyordu, günlük hedef geribildirim başladıktan sonra benimle konuşmaya başladı.” (24.06.2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme).

Derya’nın GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.13.’de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.13. Derya’nın GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Derya’nın uygulamaya boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu, Grafik 3.14.’de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.14. Derya’nın günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu

Grafik 3.14. incelendiğinde Derya'nın 28 günlük uygulama sürecinde hiç devamsızlık yapmadığı ve her günlük geribildirim aşamasında ödül kazandığı görülmüştür. Derya'nın uygulama boyunca aldığı günlük toplam puanların alabileceği en yüksek günlük toplam puanlara yakın olduğu görülmektedir. Yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Derya'nın toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

3.3.6.3.2. Uygulamanın Erkin'de yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen'in, uygulama sonrasında Erkin'in arkadaşlarıyla olan sorunlarının azaldığına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Erkin, sakin görünse de alttan alta bir şeyler yapan bir öğrenci. Rahatsızlık verdiği arkadaşları oluyordu. Ona da rahatsızlık verenler vardı ama o da yapıyordu. Mesela onu birinin yanına oturtmuşunuz o sırada onu söyledi orda çok iyi oldu. Ömer onu sürekli kontrol ediyordu “sussana, yapma, etme” tarzında... Derslerini bilemem ama şimdi daha dikkat eder hale geldi.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

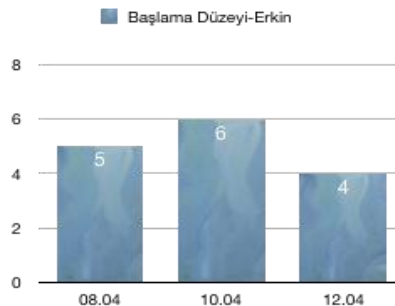
Berrin Öğretmen'in uygulamanın Erkin üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Erkin'de da hani çok dikkatli şekilde not almaya başladı. Önceden ya uyurdu ya da uyur halde yatarı. Şimdi derste el kaldırıp bir şeyler sorabiliyor” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Azra Öğretmen'in uygulamanın Erkin üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

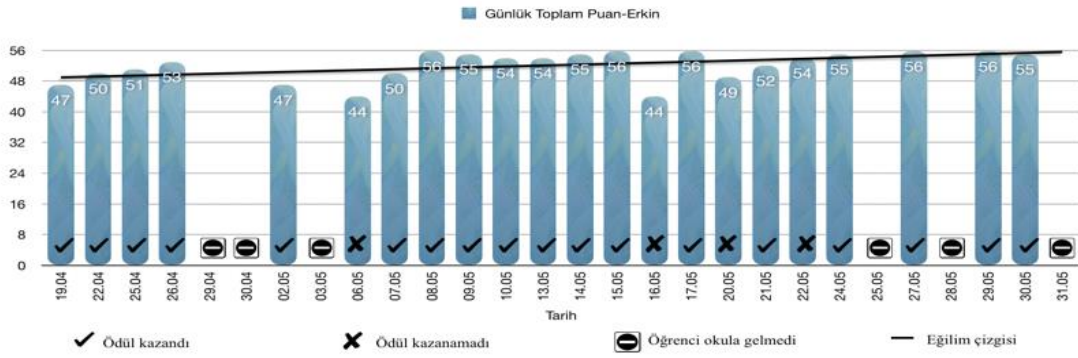
“Derse katılımı Ömer'in yanına oturduğundan beri güzeldi. Bu uygulamadan sonra da materyallerini getirmeye başladı ve arkadaşlarıyla kavgaları azaldı. Benim derslerimde hedefine ulaşıyor.” (24.06.2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme).

Erkin'in GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.15.'de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.15. Erkin'in GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Erkin'in uygulamaya boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu, Grafik 3.16'da gösterildiği gibidir.



Grafik 3.16. *Erkin'in günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durumu*

Grafik 3.16 incelendiğinde Erkin'in 28 günlük uygulama sürecinde altı devamsızlık yaptığı ve dört gün günlük geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı görülmüştür. Erkin'in uygulama boyunca aldığı günlük toplam puanlarda artış ve azalışlar olduğu görülmektedir. Ancak yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Erkin'in toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

3.3.6.3.3. Uygulamanın Barış'ta yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen'in günlük hedef geribildirim uygulamasının Barış üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Çocuk dersi dinlemek istemiyordu, katılmak istemiyordu, yatıyor kalkıyor kafasını bir şeylerle uğraştırıyordu. Bende özel yoğun bir problemi yoktu ama işte diğer öğretmenler daha iyi oldu uygulamadan sonra dediler.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen'in uygulama sonrasında Barış'ta gözlemlediği olumlu gelişmelere ilişkin görüşleri şunlardır;

“Derslere çok ilgisizdi. Sürekli birilerine bir şeyler söylerdi sessiz sessiz benim dersimde. Davranış problemleri bende çok çok rahat edici olmazdı ama akademik alanda biraz daha fazla ilerleme oldu onda. Biraz daha derse katılmaya başladı, konuşmaları azaldı.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

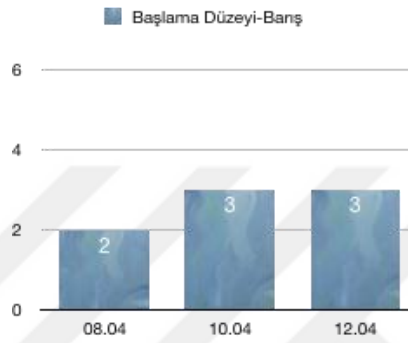
Berrin Öğretmen, uygulama sonrasında Barış'ın öğretmene laf çevirme davranışının azaldığını ifade etmiştir;

“Barış'ı düşünüyorum Barış hani ona hatırlatıp uyardığında bile bazı durumlarda “öf ya bide bu çıktı” gibisinden mesela sesli olarak öyle davrandığı da olurdu. Ama günlük hedef geribildirim sonrasında o şekilde laf çevirme durumu görmedim.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Sevim Öğretmen de uygulama sonrasında Barış'ın kendisiyle olan iletişiminin arttığını dile getirmiştir;

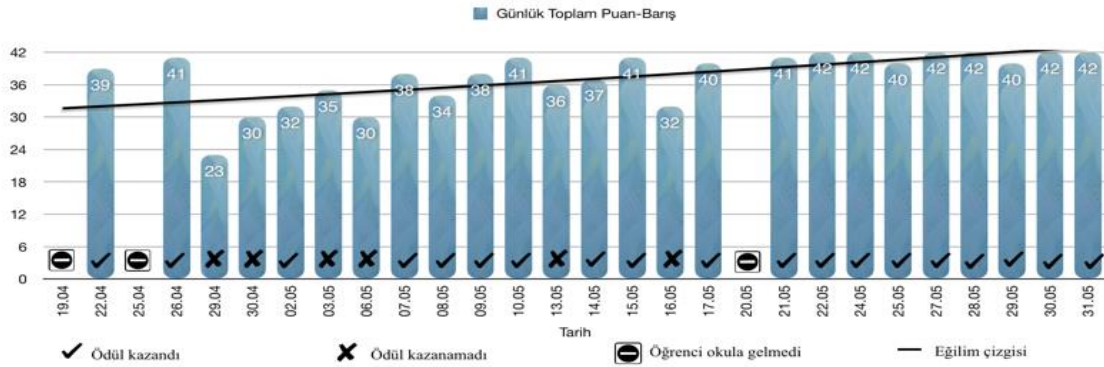
“Barış mesela, normalde yazı falan yazmıyordu önceden şu an yazıyor defterinde hatta gösteriyor, hocam yazdım, falan diyor, iletişime geçiyor benimle böyle evet daha iyiler yani eskiye göre.” (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

Barış'ın GHG uygulamasına ilişkin üç farklı tarihte üç farklı derste toplanan başlama düzeyi verileri Grafik 3.17’de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.17. Barış'ın GHG uygulaması başlama düzeyi verileri

Barış'ın uygulama boyunca günlük hedef formlarından aldığı toplam puanlar ve ödül kazanma durumu, Grafik 3.18’de gösterildiği gibidir.



Grafik 3.18. Barış'ın günlük hedef geribildirim uygulamasından aldığı günlük toplam puanlar ve ödül kazanma durum

Grafik 3.18 incelendiğinde Barış'ın 28 günlük uygulama sürecinde üç devamsızlık yaptığı ve altı gün günlük geribildirim aşamasında ödül kazanamadığı görülmüştür. Barış'ın uygulama boyunca aldığı günlük toplam puanlarda artış ve azalışlar olduğu görülmektedir. Ancak yapılan grafik analizi sonucunda uygulama sürecinde Barış'ın toplam puanlarının artma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

3.3.7. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumunda yaşanan değişimler

Uygulama sonrasına ilişkin araştırma sorularından dördüncü araştırma sorusu olan; “özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumunda ne gibi bir değişim olmuştur?” sorusunun yanıtlanması amacıyla uygulama sonrasında toplanan “Sosyometri” ve “Kimdir bu?” verilerinin analizinden yararlanılmıştır. İzleyen bölümlerde her iki veri toplama aracından odak sınıflara ilişkin elde edilen verilere yer verilmiştir. 6-A sınıfının sosyometri uygulaması sonucunda elde edilen en çok zaman ve en az zaman geçirilmek istenen beş öğrenci ve sosyometri puanları Tablo 3.63.’de gösterilmiştir. 6-A sınıfının “en çok zaman geçirmek istediğiniz üç arkadaşınızı yazınız” sorusuyla yapılan sosyometri uygulamasının ön test son test sosyogramı EK-36’da yer almaktadır.

Tablo 3.63. 6-A sınıfı sosyometri sonuçları

6-A SINIFI					
Sınıf Sıralaması	En çok zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan	Sınıf Sıralaması	En az zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan
1.	Tarik	17	1.	Cansu	16p
2.	Aydın	16	2.	Mehmet	15p
3.	Berrin	14	3.	Can	10p
4.	Melisa Ezgi	13	4.	Tarik Kadir	8p
5.	Sunay	8	5.	Berkay	7p

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.63. incelendiğinde 6-A sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında özel gereksinimli ve risk altında olarak tanımlanan öğrenci olmadığı ve 6-A sınıfının en popüler öğrencisinin 17 puanla Tarık olduğu görülmektedir. En az zaman geçirilmek istenen beş öğrenciyle ilgili kısım incelendiğinde ise ilk sırada 16 puanla Cansu’nun yer aldığı görülmektedir. Ayrıca en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında dördüncü sırada sekiz puanla özel gereksinimli öğrencilerden Kadir yer almaktadır.

En az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında risk altındaki öğrencilerden Aykut ise beş puanla yedinci sırada yer almıştır. 6-A sınıfında öğrenim gören bir diğer özel gereksinimli öğrenci olan Serhat sosyometri uygulamasında sınıf arkadaşları

tarafından iki soruya da yanıt olarak yazılmamıştır. Durum saptama sürecinde 6-A sınıfında uygulanan “Kimdir bu?” uygulamasının sonuçları Tablo 3.64’de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.64. 6-A sınıfı kimdir bu? sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Sevilen	Ezgi (9p) Tarık (9p)	Berrin (4p) Aydın (4p) Ahmet (4p)	Aykut (1p) Melisa (1p)
Sevilmeyen	Cansu (6p)	Demet (3p)	Serhat (2p) Mehmet (2p) Ayşe (2p)
Yardımsever	Yaprak (13p)	Ezgi (5p)	Cansu (2p) Sunay (2p) Tarık (2p) Asuman (2p)
İçe dönük	Fatih (7p)	Ahmet (5p)	Berkay (2p)
Kibar	Ezgi (6p)	Sunay (5p)	Berkay (4p)
Kibar		Yaprak (5p) Melisa (5p)	
Kaba	Mehmet (6p)	Berrin (4p) Can (4p) Aydın (4p)	Fatih (1p) Aykut (1p)
Temiz ve düzenli	Berkay (12p)	Ezgi (10 p)	Melisa (4p)
Dağınık	Kadir (5p)	Ahmet (4p) Aykut (4p)	
Uyumlu	Ezgi (7p) Melisa (7p)	Sunay (6p) Berrin (6p)	Yaprak (5p)
Uyumsuz	Can (6p)	Aydın (5p)	Tarık (4p)
Hoşgörülü	Yaprak (4p)	Ezgi (2p) Berkay (2p) Tarık (2p)	
Alaycı	Can (6p)	Mehmet (3p)	Aydın (2p)
Geveze	Aydın (10p)	Berrin (5p) Cansu (5p)	Mehmet (4p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışlı	Ezgi (9p)	Sunay (6p) Aydın (6p)	Tarık (5p) Cansu (5p) Yaprak (5p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışsız	Mehmet (5p)	Can (4p)	Aydın (2p) Demet (2p)
Zor anlayan	Kadir (7p) Cansu (7p)	Ahmet (3p) Aykut (3p) Asuman (3p)	Serhat (2p)
Sorumlu	Ezgi (7p)	Berrin (6p)	Sunay (4p)
Sorumsuz	Kemal (3p) Ayşe (3p)	Fatih (2p)	

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.64. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerden Serhat’ın uygulamada arkadaşlarının aday göstermesi sonucu ilk üçe girdiği tek madde, puanı ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (iki puanla 3. sırada) ve zor anlayan? Özel gereksinimli öğrencilerden olan Kadir’in uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; dağınık (beş puanla 1. sırada) ve zor anlayan (yedi puanla 1. sırada). 6-A sınıfında risk altında öğrenciler arasında olan Aykut’un uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması ise şöyledir; sevilen (bir puanla 3. sırada) ve kaba (bir puanla 3. sırada). 6-B sınıfında, uygulama sonrasında gerçekleştirilen sosyometri uygulamasının sonuçları Tablo 3.65.’de yer almaktadır. 6-B sınıfının “en çok zaman geçirmek istediğiniz üç arkadaşınızı yazınız” sorusuyla yapılan sosyometri uygulamasının ön test son test sosyogramı EK-37’de yer almaktadır.

Tablo 3.65. 6-B sınıfı sosyometri sonuçları

6-B SINIFI					
Sınıf Sıralaması	En çok zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan	Sınıf Sıralaması	En az zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan
1.	Serpil	19	1.	Suat	24
2.	Özge	15	2.	Gizem	17
3.	Toprak	12	3.	Merve	15
4.	Sedat Osman	11	4.	Kerim	9
5.	Özkan	10	5.	Yeliz Özkan	6

Tablo 3.65. incelendiğinde 6-B sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen ilk beş öğrenci ve en az zaman geçirilmek istenen ilk beş öğrenci listesinde özel gereksinimli ve risk altında olarak tanımlanan öğrenci bulunmadığı görülmüştür. 6-B sınıfının en popüler öğrencisinin 22 puan ile Serpil olduğu görülmektedir. En az zaman geçirilmek istenen beş öğrenciyle ilgili kısım incelendiğinde ise ilk sırada 24 puan ile Suat’ın yer aldığı görülmektedir. Ayrıca en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında özel gereksinimli öğrencilerden Mustafa 5 puanla 6. sırada, Sinan ise 3 puanla 7. sırada yer almıştır. Sosyometri değerlendirme sonuçlarında en çok zaman geçirilmek istenenler ve en az zaman geçirilmek istenenler arasında ilk beşe girmedikleri için tabloda yer almayan risk altındaki öğrencilerin aldıkları puanlar ve en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasındaki sıralamaları şöyledir; Tunay beş puanla 6. sırada, Çiğdem ve Nuran üçer puanla 7. sırada yer alırken, Banu arkadaşları tarafından en az zaman geçirilmek istenen

öğrenciler arasına yazılmamıştır. Durum saptama sürecinde 6-B sınıfında uygulanan “Kimdir bu?” uygulamasının sonuçları Tablo 3.66.’da gösterildiği gibidir.

Tablo 3.66. 6-B sınıfı kimdir bu sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Sevilen	Toprak (12p)	Serpil (11p)	Sedat (6p)
Sevilmeyen	Suat (9p)	Merve (3p) Çiğdem (3p)	
Yardımsaver	Toprak (7p)	Yeliz (6p) Serpil (6p)	Candan (5p)
İçe dönük	Çiğdem (10p)	Bahar (5p)	Banu (3p)
Kibar	Serpil (9p)	Toprak (8p) Mustafa (4p)	Çiğdem (6p)
Kaba	Doğu (5p)	Gizem (4p) Merve (4p)	Serpil Sedat Suat
Temiz ve düzenli	Serpil (8p) Toprak (8p)	Özge (7p)	Yeliz (6p)
Dağınık	Suat (7p)	Sinan (5p)	Kerim (4p) Nuran (4p)
Uyumlu	Toprak (10p)	Sedat (9p)	Serpil (8p)
Uyumsuz	Özkan (6p)	Doğu (4p)	Merve (3p) Efe (3p)
Hoşgörülü	Serpil (10p)	Toprak (9p)	Özge (7p) Yeliz (7p)
Alaycı	Özkan (7p)	Merve (5p)	Kerim (3p) Tunay (3p)
Geveze	Özkan (13p)	Nuran (5p)	Mustafa (4p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışlı	Toprak (12p)	Sedat (10p)	Serpil (9p) Doğu (9p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışsız	Merve (3p)	Kerim (2p)	Çiğdem (1p)
Zor anlayan	Mustafa (6p)	Çiğdem (4p)	Banu (3p) Kerim (3p)
Sorumlu	Serpil (8p)	Toprak (5p) Yeliz (5p)	Sedat (3p)
Sorumsuz	Merve (4p)	Nuran (3p) Osman (3p)	Tunay(2p) Osman (2p) Kerim (2p) Serpil (2p)

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.66. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerden Sinan’ın uygulamada arkadaşlarının aday göstermesi sonucu ilk üçe girdiği tek madde, puanı **ve** sıralaması şöyledir; dağınık (beş puanla 2. sırada). Özel gereksinimli öğrencilerden olan Mustafa’nın uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; kaba (dört puanla 2. sırada), geveze (dört puanla 3. sırada), zor anlayan (altı puanla 1. sırada).

6-B sınıfında risk altındaki öğrencilerin ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralamaları ise şöyledir: Çiğdem; sevilmeyen (üç puanla 2. sırada), içe dönük (10 puanla 1. sırada), kibar (altı puanla 3. sırada) ve zor anlayan (dört puanla 2. sırada). Risk altındaki öğrencilerden olan Nuran'ın uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; dağınık (dört puanla 3. sırada), geveze (beş puanla 2. sırada), sorumsuz (üç puanla 2. sırada). Risk altındaki öğrencilerden olan Banu'nun uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; içe dönük (üç puanla 3. sırada) ve zor anlayan (üç puanla 3. sırada). Risk altındaki öğrencilerden olan Tunay'ın ise uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; alaycı (üç puanla 3. sırada) ve sorumsuz (iki puanla 3. sırada). 7-B sınıfında sosyometri uygulaması sonucunda en çok ve en az zaman geçirilmek istenen beş öğrenci Tablo 3.67.'de gösterildiği gibidir. 7-B sınıfının “en çok zaman geçirmek istediğiniz üç arkadaşınızı yazınız” sorusuyla yapılan sosyometri uygulamasının ön test son test sosyogramı EK-38’de yer almaktadır.

Tablo 3.67. 7-B sınıfı sosyometri sonuçları

7-B SINIFI					
Sınıf Sıralaması	En çok zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan	Sınıf Sıralaması	En az zaman geçirmek istenen öğrenciler	Aldığı Puan
1.	Nida	18p	1.	Mine	17p
2.	Canan	17p	2.	Turgut Derya	14p
3.	Ömer	15p	3.	Yaşar İsmet	9p
4.	Nevra	10p	4.	Nihat	7p
5.	Yıldız Veysel	9p	5.	Erkin	6p

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

Tablo 3.67. incelendiğinde 7-B sınıfında en çok zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında özel gereksinimli ve risk altında olarak tanımlanan öğrenci bulunmadığı ve 7-B sınıfının en popüler öğrencisinin 18 puanla Nida olduğu görülmektedir. En az zaman geçirilmek istenen beş öğrenciyle ilgili kısım incelendiğinde ise ikinci sırada özel gereksinimli öğrencilerden Derya'nın 14 puanla yer aldığı görülmektedir. Ayrıca en az zaman geçirilmek istenen öğrenciler arasında üçüncü sırada da dokuz puanla özel gereksinimli öğrencilerden Yaşar yer almaktadır. Risk altındaki öğrencilerden Erkin ise altı puanla en az zaman geçirilmek istenenler arasında 5. sırada

yer almıştır. Durum saptama sürecinde 7-B sınıfında uygulanan “Kimdir bu?” uygulamasının sonuçları Tablo 3.68.’de gösterildiği gibidir. Tablo 3.68. incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerden Derya’nın uygulamada arkadaşlarının aday göstermesi sonucu ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (altı puanla 2. sırada), içe dönük (yedi puanla 2. sırada), dağınık (dokuz puanla 1. sırada), uyumsuz (altı puanla 3. sırada), zor anlayan (14 puanla 1. sırada) ve sorumsuz (14 puanla 1. sırada). Özel gereksinimli öğrencilerden Yaşar’ın uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilmeyen (iki puanla 3. sırada), dağınık (dört puanla 2. sırada), zor anlayan (dört puanla 3. sırada) ve sorumsuz (dört puanla 3. sırada). 7-B sınıfında risk altındaki öğrenci olan Erkin’in uygulamada ilk üçe girdiği maddeler, puanları ve sıralaması şöyledir; sevilen (dört puanla 3. sırada), alaycı (beş puanla 2. sırada) ve engelli arkadaşına karşı anlayışsız (beş puanla 1. sırada) ve sorumsuz (iki puanla 3. sırada).

Tablo 3.68. 7-B sınıfı kimdir bu? sonuçları

Kişisel Özellikler	Sıralama		
	1.	2.	3.
Sevilen	Canan (7p)	Nida (6p)	Erkin (4p) İsmet (4p)
Sevilmeyen	Mine (9p)	Derya (6p)	Özlem (2p) Yaşar (2p)
Yardımsever	Canan (11p)	Nilgün (6p)	Nida (4p) Yıldız (4p)
İçe dönük	Ece (11p)	Derya (7p)	Mine (3p)
Kibar	Canan (11p)	Nilgün (5p)	Ömer (3p) Ceren (3p)
Kaba	Emin (9p)	Veysel (5p)	Barış (4)
Temiz ve düzenli	Yıldız (13p)	Nilgün (12p)	Serpil (6p)
Dağınık	Derya (9p)	Yaşar (4p) Lale (4p)	Canan (3)
Uyumlu	Canan (9p) Nida (9p)	Nilgün (7p) Serpil (7p)	Ömer (3p)
Uyumsuz	Veysel (9p)	Emin (7p)	Derya (6p)
Hoşgörülü	Nilgün (8p)	Canan (5p)	Nida (4p) Barış (2p) Lale (3p) Veysel (3p)
Alaycı	Emin (9p)	Erkin (5p) İsmet (5p)	İsmet (4p)
Geveze	Gizem (8p)	Lale (6p)	Yıldız (3p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışlı	Nilgün (11p)	Canan (9p)	Mine (2p) Mert (2p)
Engelli arkadaşına karşı anlayışsız	Erkin (5p)	Emin (4p)	
Zor anlayan	Derya (14p)	Nihat (5p)	Yaşar (4p)
Sorumlu	Canan (9p)	Nilgün (8p)	Ömer (6p)
Sorumsuz	Derya (14p)	Nihat (5p)	Yaşar (4p) Erkin (2p)

Not: Mavi metin rengiyle yazılan isimle risk altındaki öğrencilerdir, turuncu metin rengiyle yazılan isimler özel gereksinimli öğrencilerdir

3.3.8. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde yaşanan değişimler

Uygulama sonrasına ilişkin araştırma sorularından beşinci araştırma sorusu olan; “özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde ne gibi değişimler olmuştur?” sorusunun yanıtlanması amacıyla yapılan analizler sonucunda; “özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler” adlı temaya erişilmiştir. Erişilen tema ve alt temalar Görsel 3.79.’da gösterildiği gibidir.



Görsel 3.79. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

Görsel 3.79. incelendiğinde erişilen alt temaların şunlar olduğu görülmektedir; “oturma düzeni değişikliğinin etkileri” ve “özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler”. İzleyen bölümde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.3.8.1. Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerle tipik gelişen öğrenciler arasındaki akran ilişkilerine etkisi hakkında katılımcı görüşleri Görsel 3.80’de yer verildiği gibidir.



Görsel 3.80. Oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Berrin Öğretmen'in oturma düzeni değişikliği sonrasında Derya ile sınıf arkadaşlarının etkileşimlerinde yaşanan değişimlere ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Derya’ya karşı davranışlarda falan değişiklik olduğunu düşünüyorum. Canan ile oturması ve Canan’ın Derya ile ilgilenmesi, Derya’ya karşı sınıfın davranışlarını törpüledi. Biraz da ödül alacağız diye en ufak mesela birbirlerine karşı olumsuz şeyleri biraz daha kapatmaya başladılar sanki.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen oturma düzeni değişikliğinin, özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişen akranlar arasındaki akran ilişkilerine etkileri hakkında şu ifadeleri kullanmıştır;

“Erkin kendini düzeltmesiyle Ömer’e yaklaştı. İşte Ömer ona yaklaştı gibi bazı öğrencilerin işte doğru davranışları onu sınıf arkadaşlarına yaklaştırmış olabilir. Normal şartlarda sevilmeyen bir öğrenci artık sevilbilir veya normal hale gelmiş olabilir. Derya, Nihat, Mustafa mesela. Bizim sınıftan Erkin’i de katabilirim. Raporu yok ama bence özel bir çocuk o da.” (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen'in oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrenciler ve tipik gelişen öğrencilerin akran ilişkilerine etkileri hakkındaki görüşleri ise şu şekildedir;

“Canan sınıf tarafından sevilen, liderlik vasfı olan bir öğrenci. Böyle bir öğrencinin daha davranış sıkıntısı çeken, daha kabullenilmeyen, dışlanan bir öğrenciyi kendi tarafına seçmesi, onu kabullenmesi diğer öğrenciler tarafından bir gözlem oluyor. Canan da onu seviyor tarzı bir bakış açısı olması diğer öğrencilerin de ona bakış açısını farklılaştırdı mesela akran ilişkilerinde. İkincisi mesela Mustafa’da aynı şekilde. Serpil sınıf tarafından çok sevilen, liderliği olan bir öğrenci. Mustafa’yı o eğitiyor, Mustafa’yı o kontrol ediyor. Ne oldu bu sefer Mustafa’ya karşı yaklaşım farklılaştı.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen, oturma düzeni değişikliğinin etkilerine ilişkin Ömer ile Erkin arasındaki etkileşimi örnek göstererek şu ifadeleri kullanmıştır;

“Ömer resmen aldı Erkin’i, dedi ben onu yetiştirim gibi oldu yani. Bize destek sağladı yani. Kopyadan bile korkan çocuğu ona kopya verirken yakaladım. O kadar değişti yani, çok da utangaçtı. Kafasını kaldırıp, bize bakamazdı ama kopya verirken yakaladım onu.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

3.3.8.2. Zorbalık karşıtı müdahale çalışmasının özel gereksinimli öğrencilerde yarattığı değişimlere ilişkin görüşler

Zorbalık karşıtı müdahale çalışmasının tipik özel gereksinimli öğrencilerle tipik gelişen öğrenciler arasındaki akran ilişkilerine etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri Görsel 3.81’de yer verildiği gibidir.

Özel Gereksinimli Öğrencilerin
Zorbalık Döngüsünde Yer
Almasıyla İlgili Yaşanan
Değişimlere İlişkin Görüşler

*"Öğrenciler zorbalığın ne olduğunu fark etti"
*Özel gereksinimli öğrencilerin maruz kaldığı
zorbalık azaldı

Görsel 3.81. Özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer almasıyla ilgili yaşanan değişimlere ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen, oturma düzeni değişikliğiyle birlikte, zorbalık karşıtı müdahale paketinin; Derya'nın uğradığı akran zorbalığı üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

"Biz onu, daha doğrusu siz onu öğretmenler masasının önüne Canan ile birlikte oturtmanız çok çok büyük yarar sağladı. Ne yaptı etraf ona bulaşamadı, o da etrafına bulaşamadı. Çünkü zaten çok müsait. Biri bunu gelsin dürtüklesin ben de buna saldırayım diye çok müsait bir yapıya sahip. Bu konuda çok yarar gördük. Ben çok yarar gördüm yani öyle söyleyeyim çünkü ben her hafta o sekiz ben dokuz benim yanımdadır diye... Gerçekten öyleydik, yapışık ikiz gibiydik artık. Yani sürekli "Hocam şöyle oldu, hocam böyle oldu diye ve bırakın kavgaya oluyor diğer çocuklar da kavgaya karışıyorlar, dâhil oluyorlar. Sözleşmelerinde çok büyük etkisi oldu. Ödüllere ulaşmalarına kolaylık sağladığı için de çok dikkat ettiler." (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Azra Öğretmen, zorbalık karşıtı uygulamaların 7-B üzerindeki etkilerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır;

"7-B'ye gelirse Derya yerine oturdu ve artık Derya'nın etrafında bir kalkan olduğu için kimse ona silgi dahi olsa fırlatmadı. Öncesinde, kavga ediyordu işte aşağı iniyordu Kaan Hoca'ya veya bana geliyordu "Bu bana vurdu, bu bana küfretti, anneme küfretti" şöyle yaptı böyle yaptı... İşte diğerleri de mesela Çağdaş vardı. Mert vardı, Mert çok değildi ama Turgut, arada Yaşar dürtükleyen arkalarda olduğu için mesela onlar da bu davranışları bıraktılar..." (24.06 2019 tarihli Azra Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen'in zorbalık karşıtı müdahale paketinin etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

"Zorbalığın önüne geçti. Başladığı anda önleyici oldu yani rehberlik adına önleyici. Problem çıkıyor hemen ilk aşamada kesiliyor. Sonra sözleşmeler var, davranış inceleme formu var. Arkasından çocuk ne geleceğini biliyor. Yani ben sonuçta eskiden siz olmadan ya da Zerrin Hoca olmadan sadece uyarıyordum bağıırıyordum, sonuç yok ya da veliyle konuşuyordum tamam diyordu uyaracağım. Uyarıyordu sonrasında yine aynı şekilde devam ediyordu. Çocuklar sürekli sözleşmeye uydular mı diye hem siz hem biz tarafından denetlendi. Yani her şeyin bir karşılığı olduğu görünce zorbalık durumu etkili oldu yani bu sistem zorbalıktan büyük ölçüde kurtardı sınıfları." (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Sevim Öğretmen'in, zorbalık karşıtı müdahalelerin tipik gelişen ve özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri şöyledir;

“Zorbalığa uğrayanlar düşük özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerdi diğerleri tarafından tipik öğrenciler tarafından zorbalığa uğruyorlardı. Dışlanıyorlardı bunu bizde görüyorduk. Yani karşı taraf mesela özel gereksinimli olan çocuk kalkıp diğerine bir şey yaptığını ben görmedim. Yani zaten yapamıyordu. Ama öteki türlü şimdi tipiğe de uyguladık biz bunu özel gereksinimlilere de uyguladık tipiklerde biraz böyle yüksekteydi zorbalık davranışları onları aşağı çektik. Ben zorbalığın daha çok diğer tipik öğrencilere yaradığını düşünüyorum.” (21.06.2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen'in zorbalık karşıtı müdahale paketinin etkilerine ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“Ben ilk önce en büyük değişim olarak şundan başlayabilirim. Derya. Derya bir dönem boyunca özellikle yani ben sınıf arkadaşları konusu olsun çok sıkıntılar çektik. Siz özellikle dediniz ya “zorbalık yapmayın size ödülüm var” tarzı, o gün çok güzel bir şekilde durdular. Zorbalığı öğrendiler. Mesela artık “sen zorbalık yapıyorsun” dendi. Şimdi hocam bizim şöyle bir şey var; zorbalığın altında yatan pek çok temel vardır. İşte öfke yönetimidir, problem çözme becerisindeki eksiklikler, empati eksikliğidir, iletişim kurma becerisindeki eksiklikler falan filan... Ama biz buna binaen yani bunun altında yatan temellere binaen, çocuklara bu zorbalığı tanımlama, işitsel olarak öğrenmelerinin dahi çok güzel, olumlu anlamda arttığını düşünüyorum. O zaman ne oluyor çocuklar biliyor ki ben zorbalık yapıyorum ya da yapmıyorum. Yani bunları bilmeleri dahilinde olumlu olduğunu düşünüyorum. Ya hocam yarı yarıya azaldığını düşünüyorum ben. Yani şöyle nöbetçi olduğumda gözlemlediğim kadarıyla ya da derslere girdiğimde gözlemlediğim kadarıyla ya da teneffüslerde sınıf aralarında gezinirim. Gördüğüm kadarıyla birbirlerini uyarıyorlardı. İşte “Yapma! Bizim ödülümüz vardı zorbalıkla ilgili” ya da ben “aferin, iyi davranıyorsunuz; zorbalık yapmıyorsunuz” deyince odamdan ponpon alıyorlardı. Ya da cebimde var olan ponponları veriyordum mesela.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Kaan Öğretmen'in zorbalık karşıtı müdahale paketinin etkilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

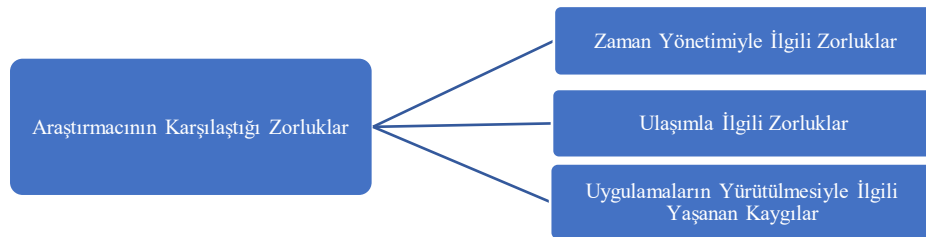
“6-B de daha fazla kavga daha fazla sözlü sataşma, atışma işte birbirleriyle anlaşamama, küsme varken bunların biraz daha azaldığını düşünüyorum. Veya 7-B de işte o Emin'in, Veysel'in zorbalıklarının daha azaldığını şiddetinin azaldığını düşünüyorum. Ama şunu biliyorum sadece hocam bu çocuklar belki bugüne kadar zorbalık diye bir şey duymadılar. Zorbalığın ne olduğunu bilmiyorlar veya yaptıklarının zorbalık olduğunu farkında değiller. Ama bugün ne oldu biz bu davranışların zorbalık olduğunu anlattık. Resimlerler veya görsellerle veya işte yazılı olarak. Dedik ki bunu yaparsan zorbalık olur. Yapmaman lazım. Farkındalık oluşmuş oldu evet. Tabi çoğunlukla. Çoğunlukla her zaman değil ama özel

gereksinimliler zorbalığa uğrarken bazen onlar da zorbalık yapıyorlardı. Bu azaldı. Çocuklar farkına vardılar. (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme).

Gerçekleştirilen müdahalelerin odak sınıflardaki özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin zorbalık döngüsünde yer alma durumuna ilişkin etkilerini incelemek için AZBÖ ölçeği ön test (durum saptama sürecinde) son test (uygulama sonrasında) olarak uygulanmıştır. Odak sınıflardaki AZBÖ ölçeğinin özel gereksinimli öğrencilerin kurban ve zorba boyutlarına ilişkin ön test- son test puanları için karşılaştırma sonuçlarına Tablo 3.69.'da yer verilmiştir. Tablo 3.69. incelendiğinde Wilcoxon sıralı işaretler testi sonuçlarına göre; özel gereksinimli öğrencilerin kurban ölçeğindeki fiziksel alt ölçek ($z=2.214$, $p<0.05$), sözel alt ölçek ($z=2.207$, $p<0.05$), izolasyon alt ölçek ($z=2.207$, $p<0.05$), söylenti alt ölçek ($z=2.207$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanları ($z=2.201$, $p<0.05$) için ön test- son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin zorba ölçeğine ilişkin Wilcoxon sıralı işaretler testinin sonuçlarına bakıldığında; sözel alt ölçek ($z=2.041$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanları için ön test - son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($z=2.201$, $p<0.05$). Tablo 3.70.'de risk altındaki öğrencilerin kurban ve zorba ölçeklerinin ön test - son test puanları için karşılaştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Wilcoxon sıralı işaretler testinin risk altındaki öğrencilerin kurban ölçeğine ilişkin sonuçlarına bakıldığında fiziksel alt ölçek ($z=2.023$, $p<0.05$) ve toplam ölçek puanları için ön test - son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($z=2.201$, $p<0.05$).

3.3.9. Araştırmacının karşılaştığı zorluklar

Araştırmanın tüm aşamalarında elde edilen verilerin analizi sonrasında; araştırmacının yaşadığı zorluklara ilişkin, “araştırmacının karşılaştığı zorluklar” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.82’de gösterildiği gibidir.



Görsel 3.82. Araştırmacının karşılaştığı zorluklar

Tablo 3.69. Özel gereksinimli öğrencilerin kurban ve zorba ön test- son test karşılaştırma sonuçları

Gelişimsel özellik	Ölçek	Alt ölçek	Ön test						Son test						z	p
			n	Ort.	Sıra Ort. (Neg.)	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort. (Poz.)	Med.	Min.	Maks.		
Özel gereksinimli	Kurban	Fiziksel	67	67.33	3.50	70.50	47.00	75.00	67	56.00	0.00	59.00	33.00	69.00	2.214	0.027
		Sözel	67	29.33	3.50	33.50	19.00	34.00	67	19.17	0.00	18.00	10.00	29.00	2.207	0.027
		İzolasyon	67	26.33	3.50	30.00	17.00	30.00	67	14.17	0.00	14.50	6.00	24.00	2.207	0.027
		Söylenti	67	22.50	4.25	25.00	16.00	25.00	67	14.50	2.00	15.50	8.00	19.00	2.207	0.027
		Eşya	67	41.33	5.00	46.00	27.00	50.00	67	39.33	2.00	44.50	23.00	50.00	0.946	0.344
		Cinsel	67	44.50	2.00	50.00	26.00	50.00	67	41.17	0.00	45.50	20.00	50.00	1.604	0.109
		Genel	67	231.33	3.50	255.00	163.00	262.00	67	184.33	0.00	203.50	114.00	219.00	2.201	0.028
	Zorba	Fiziksel	67	72.17	3.13	73.50	67.00	75.00	67	67.33	2.50	70.50	47.00	75.00	1.355	0.176
		Sözel	67	34.83	3.00	35.00	34.00	35.00	67	31.17	0.00	32.00	23.00	35.00	2.041	0.041
		İzolasyon	67	30.00	1.50	30.00	30.00	30.00	67	28.00	0.00	30.00	21.00	30.00	1.342	0.180
		Söylenti	67	24.00	2.00	25.00	19.00	25.00	67	22.67	0.00	23.50	17.00	25.00	1.633	0.102
		Eşya	67	48.17	3.50	49.50	43.00	50.00	67	46.33	1.50	50.00	32.00	50.00	0.730	0.465
		Cinsel	67	49.00	2.50	50.00	47.00	50.00	67	46.50	1.00	50.00	35.00	50.00	1.069	0.285
		Genel	67	258.17	3.00	260.50	246.00	265.00	67	242.00	0.00	243.50	215.00	265.00	2.023	0.043

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, Z:Wilcoxon Z-istatistiği

Tablo 3.70. Risk altındaki öğrencilerin kurban ve zorba ön test- son test karşılaştırma sonuçları

Gelişimsel Özellik	Ölçek	Alt ölçek	Ön test						Son test						z	p
			n	Ort.	Sıra Ort. (Neg.)	Med.	Min.	Maks.	n	Ort.	Sıra Ort. (Poz.)	Med.	Min.	Maks.		
Risk altında	Kurban	Fiziksel	67	72.83	3.00	73.00	70.00	75.00	67	63.50	0.00	65.50	43.00	75.00	2.023	0.043
		Sözel	67	34.17	2.50	35.00	30.00	35.00	67	30.00	0.00	33.00	20.00	35.00	1.826	0.068
		İzolasyon	67	28.00	2.00	30.00	22.00	30.00	67	22.17	0.00	23.50	12.00	30.00	1.604	0.109
		Söylenti	67	24.83	1.50	25.00	24.00	25.00	67	22.17	4.50	22.50	18.00	25.00	1.826	0.068
		Eşya	67	49.67	2.50	50.00	48.00	50.00	67	47.50	0.00	49.00	41.00	50.00	1.841	0.066
		Cinsel	67	48.00	0.00	50.00	38.00	50.00	67	48.67	1.00	50.00	42.00	50.00	1.000	0.317
		Genel	67	257.50	3.50	263.00	236.00	265.00	67	234.00	0.00	240.00	176.00	262.00	2.201	0.028
	Zorba	Fiziksel	67	73.00	1.75	75.00	66.00	75.00	67	72.83	2.50	73.00	70.00	75.00	0.272	0.785
		Sözel	67	34.50	0.00	35.00	32.00	35.00	67	34.67	1.00	35.00	33.00	35.00	1.000	0.317
		İzolasyon	67	29.17	2.00	30.00	25.00	30.00	67	27.50	1.00	28.50	21.00	30.00	1.633	0.102
		Söylenti	67	25.00	1.50	25.00	25.00	25.00	67	24.17	0.00	25.00	22.00	25.00	1.342	0.180
		Eşya	67	50.00	1.50	50.00	50.00	50.00	67	49.33	0.00	50.00	48.00	50.00	1.414	0.157
		Cinsel	67	50.00	1.00	50.00	50.00	50.00	67	49.33	0.00	50.00	46.00	50.00	1.000	0.317
		Genel	67	261.67	2.50	265.00	248.00	265.00	67	257.83	0.00	260.50	244.00	265.00	1.826	0.068

Ort.: Aritmetik ortalama, Med.: Medyan, Min.: Minimum, Maks.: Maksimum, Z:Wilcoxon Z-istatistiği

Görsel 3.82 incelendiğinde erişilen alt temaların şunlar olduğu görülmektedir; “zaman yönetimiyle ilgili zorluklar”, “ulaşımla ilgili zorluklar” ve “uygulamaların yürütülmesiyle ilgili yaşanan kaygılar”. İzleyen başlıklarda her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.3.9.1. Zaman yönetimiyle ilgili sorunlar

Araştırmacının iş yerindeki planlanamayan durumlar nedeniyle veri toplama sürecinin gerisinde kalmasının ardından araştırmacı günlüğüne not ettiği görüşleri şöyledir;

İlk defa bugün işimle araştırmayı bir arada yürütmenin zorluğunu hissettim. Fakülte birkaç öğrenci, muafiyet işlemleri nedeniyle rektörden randevu alıp gideceklerini belirtince bende mecburen konuyu dekanlığa aktarmak ve danışmak durumunda kaldım. Dekanlıkta görüşmelerim uzayınca, gözlem için okula geç kaldım. Gözlemim 13.10’da başlayacaktı. Normal şartlarda planımı saat 13.00 da okulda olacak gibi yapmıştım ama dekan ile görüşürken benim çıkmam gerekiyor diyemeyeceğim için saat 13.00’de fakülteden yola çıkabildim. Ortaokuluna vardığımda saat 13.20’ydi. Derse 10 dakika gecikmiş ve ders öncesinde öğretmen ile görüşerek gözlem yapacağımı belirtme fırsatını kaçırmıştım. Bu nedenle ilk ders gözlemimi yapamadım (03.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü)

Araştırmacı, çalışmakta olduğu iş yerindeki iş yüküyle uygulama sürecinin getirdiği iş yüküne gerekli zamanı ayırma konusunda yaşadığı zorluklara ilişkin araştırmacı günlüğünde şu ifadelere yer vermiştir;

Öte yandan şöyle de bir sıkıntı yaşıyorum; iş yerime yeterli zamanı ayırma noktasında iki güne tez çalışmamı toplamam konusunda bölüm başkanımı bir görüşmemiz olmuştu. Şimdi benim bu Cuma günü Eskişehir’e gitmem gerekiyor. Projenin bazı imza işlerinin halledilebilmesi için. Salı günü kendi çalışmama yöneldim. Cuma günü Eskişehir’ gideceğim. Normalde veri toplama günüm olan Perşembe gününde de ben artık okula veri toplamaya gitmeye çekiniyorum. O konforumu kaybettiğim için. Bu noktada kendimi biraz kötü hissediyorum. Yani bu hafta yapılması gereken bir sürü iş varken ben bunları konan limit nedeniyle yapamadığımı düşünüyorum. Çok yorgunum, aşırı yorgunum yani sabah 9’da’da olmak için saat 7’de de güne başladım. Şu an saat 23:00 hala eve girmiş değilim. Eve doğru yol alıyorum. 16 saatlik bir çalışma rutini ve yarın yine 9’da yapmam gereken işler var. Bu durum beni çok yoruyor, çok da keyif alıyorum açıkçası. Bu çalışmalar, görüşmeler çok hoşuma gidiyor ama öte yandan da hakikaten çok yoruldum ve sıkışmışlık hissediyorum. Oturup uzun uzun zaman ayırmak istediğim ince detaylar var ama bu ince detayların her birini çok minik zaman aralıklarına sıkıştırarak düşünmek ve planlamak durumunda kalıyorum. Ne bileyim bir çay içerken, bir araba kullanırken, derste video çekerken, sınıf sakın olduğunda zihnimde bir şeyleri tasarlama düşünme noktasındayım. Bu durum benim

için açıkçası yorucu geliyor fakat söylediğim gibi bir yanıyla da keyif aldığım için bu duruma direniyorum (05.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacının yapması gereken işleri yetiştirmek için geç saatlere kadar çalışması ve ertesi güne erken başlamasının gerekliliğiyle ilgili yaşadığı zorluğa ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Bugün oldukça yoğun bir gündü. Çok yoruldum. Okulla ilgili yapılması gereken bir sürü iş, tezle ilgili yapılması gereken bir sürü iş ve bunların her biri üst üste biniyor. Hiç zorlanmadığım kadar zorlanıyorum. Bugüne 7’de başladım. Şu an daha yoldayım saat 22:00. Eve gidiyorum. Evde de muhtemelen 02.30’a kadar yapılacak işlerim var. Ertesi gün 08.30’da tez uygulama okulunda olacağım. Çok fazla zorluk hissetmeye başladım diyebilirim. Bu tempoyu sürdürme noktasında biraz sıkışıklık hissediyorum. Fakat yapacak bir şey de yok. Motivasyonum düşük değil bu durum motivasyonumu bozmuyor. Bir de ben sabretmeye hazırım sıkıntım yok (11.04.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.3.9.2. Ulaşım ile ilgili zorluklar

Araştırmacının evinin, iş yerinin ve tez uygulamasını yaptığı okulun birbirine oldukça uzak olması nedeniyle yaşadığı zorluklara ilişkin araştırmacı günlüğünde yer verdiği görüşleri şu şekildedir;

Günlük 120-130 km arabayla yol gidip geliyor bu işleri yapmak için. Bu noktada da biraz yorgunluk hissediyorum açıkçası. Evimle iş yerim ve uygulama yaptığım okulun birbirine bu kadar uzak olması, tez uygulamasına ayırdığım zaman nedeniyle iş yerinde daha geç saatlere kadar kalma durumunun oluşması gibi nedenlerle o kadar yoruluyorum ki. Kendimi sosyal hayattan tamamen soyutlanmış hissediyorum (01.03.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacının yaşadığı sağlık sorunu nedeniyle ulaşımaya ayırdığı zamanın daha zorlayıcı olduğuna ilişkin düşünceleri şu şekildedir;

Bugün yoğun bir veri toplama sürecinin zorluğunu tekrar hissettim çünkü sinüzit enfeksiyonu geçiriyorum. Ağrım ve ateşim var, antibiyotik ve ağrı kesici ilaçlar kullanıyorum ama mecburen de okula gelmek ve gözlemlerime devam etmek zorundayım. Çünkü kaçırdığım veri toplama programını sonradan telafi etmem neredeyse imkansız. Ayrıca hasta olduğum için özel arabamla 50-60 dakika arası süren ev okul arasındaki yolun da normalden daha yorucu olduğunu hissediyorum (22.02.2019 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.3.9.3. Uygulamaların yürütülmesiyle ilgili yaşanan kaygılar

Araştırmacının uygulamanın gerçekleştirildiği okulun bulunduğu çevrenin sosyo-kültürel özelliklerine ilişkin edindiği bilgilerden sonra, ailelerin çalışmaya ilişkin yaklaşımları hakkında yaşadığı kaygı, araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almıştır;

Okul müdürü Atilla Öğretmen'in okulun bulunduğu köydeki bazı durumlar ile ilgili bana verdiği bilgilerden sonra, velilerin farklı özellikleri olduğuna ilişkin bir ön yargı edindim bende. Esasında bu durumun farklı öğretmenler tarafından defalarca dillendirilmesi nedeniyle gerçekliğinden şüphe duymuyorum ama ön yargı dememin sebebi şu acaba okul genelinde yapacağım çalışmalar nedeniyle veliler arasından sorun çıkaran olur mu diye düşündüm. Fakat bu konuda, okul yönetiminin, ilçe milli eğitim müdürlüğünün izinlerinin olması ve velilere izin için göndereceğim formların çok özenli ve hassas bir dille yazılacak olması nedeniyle sorun olmayabileceği ihtimaline de güvenmek istiyorum (01.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacının okuldaki özel gereksinimli ve özel gereksinimli olmasa da okuma yazma bilmeyen veya akademik başarısı ve sosyal becerileri zayıf çok fazla öğrenci olması nedeniyle yaşadığı kaygıya ilişkin görüşleri şu şekildedir;

Genel olarak da hissettiğim en temel kaygının okulda çok fazla özel gereksinimli, risk altında ve normal gelişim gösteren ama problem davranışları yoğun öğrenciler olması nedeniyle tüm okulu kuşatan bir uygulamaya nasıl hakim olacağım sorusu olduğunu söyleyebilirim. Bazen bu kadar karmaşık öğrenci gruplarının bulunduğu bir ortamda tek araştırmacı olarak gerekli etkiyi yaratmanın belki de imkansız olduğu hissine kapılıyorum ve kendime eğer amaç bir fark oluşturmaksa okul çaplı yapmakta direktip sürecin başarısını düşürmek ve gözlenecek etkiyi minimize etmektense bir sınıfa odaklanıp enerjimi oraya yöneltmenin daha iyi olabileceği ve daha iyi sonuçlar üreteceği için de potansiyel olarak kalıcılık ve sürdürülebilirliğin ve tabii ki verimliliğin daha yüksek olacağını düşünüyorum (15.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

Araştırmacının, yedinci sınıflardan özel gereksinimli bir öğrencinin, geçen yıl intihar girişiminde bulunduğunu öğrendikten sonra araştırmacı günlüğünde yer verdiği görüşleri şu şekildedir;

Bugün okulda yemekhane, kantin, 7-B ve 8-B sınıflarında gözlem yaptım. Sanırım ilk defa bugün okuldaki yaşantılar nedeniyle kendimi travmatize olmuş hissediyorum. Günün başında yani 4. ve 5. Ders saatlerinde Zerrin Hoca ile görüşme yaptım. Bu görüşmede benim için en şaşırtıcı bilgi intihar girişiminde bulunan bir başka öğrenciden daha haberdar olmam oldu. Okulda iki tane öğrencinin intihar girişiminde bulunmuş olduğunu öğrenmek beni korkuttu. Nasıl bu hale geldiler? Neler yaşıyorlar? (12.10.2018 tarihli araştırmacı günlüğü).

3.3.10. Sosyal geçerlik

Elde edilen verilerin analizi sonrasında; sosyal geçerlik verilerine ilişkin, “araştırmanın sosyal geçerliğe ilişkin görüşleri” adlı temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar Görsel 3.83’da gösterildiği gibidir.

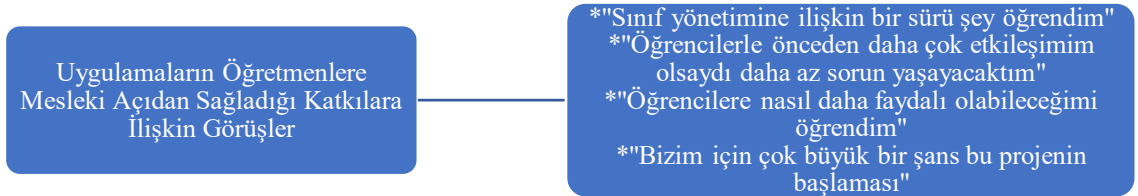


Görsel 3.83. Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşler

Görsel 3.83 incelendiğinde erişilen alt temaların şunlar olduğu görülmektedir; “uygulamaların öğretmenlere mesleki açıdan sağladığı katkılara ilişkin görüşler” ve “uygulamaların gelecek yıl da devam ettirilmesine ilişkin görüşler”. İzleyen bölümlerde her bir alt temayla ilgili detaylı bilgilere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.3.10.1. Uygulamanın öğretmenlere mesleki açıdan sağladığı katkılara ilişkin görüşler

Uygulamaların öğretmenlere mesleki açıdan sağladığı katkılara ilişkin görüşler adlı alt tema ve katılımcı görüşleri Görsel 3.84’de gösterilmiştir.



Görsel 3.84. Uygulamaların öğretmenlere mesleki açıdan sağladığı katkılara ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen, araştırma süresince gerçekleştirilen uygulamaların kendi mesleki bilgi ve tutumlarına olan etkilerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır;

“Ben çok olumlu yanını gördüm. Yani şöyle söyleyeyim hem okul iklimi açısından olumlu yanını çok fazla gördüm hem de kendi bilgi ve becerilerim açısından çok şey kazandığımı düşünüyorum sizden. Ben teşekkür ederim hocam. Hani geçenlerde Savaş Hoca’ya da dedim Uğur Hoca’nın olması benim üzerimdeki yükü o kadar azalttı ki dedim yani çünkü olumlu davranış özel eğitim öğrencilerine, ama bir sürü öğrenci bunları görüp davranışlarını değiştirdiler. Bu da yadsınamaz derecede büyük bir şey. Yani iyi ki de denk gelmişiz... Bizde her şeyin sistemi var. Mesela ben sizin şu dediğinizi hiç unutmuyorum “Sınıfa girerken

duygularınızı kapının kenarında bırakın ve oraya nötr duygularla girin. Yani ne çok gülün ne çok kızın normal duygularla oraya girin” demiştiniz. Mesela ben bunu hiç unutmadım. Bunu aklımın bir köşesine yazdım bu bir. İkincisi pekiştirme konusunda nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrendim. Üç, görmezden gelmenin aslında ne kadar büyük bir nimet olduğunu öğrendim. Sonra, başka ne diyebilirim... Çocuklara yaklaşımım tabii ki farklılaştı. Bir de sınıf yönetimine dair bir sürü şey öğrendim. Sizle iletişim kurduk siz bana sürekli bir şeyler anlattınız sürekli başınızdaydım hakkınızı yiyemem hatta böyle seneye interaktif olarak sizle daha fazla görüşüp yani katılmak isterim hatta aslında böyle katılabileceğim dersleriniz olsa düzenli olarak katılmayı da isterim.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Berrin Öğretmen’in uygulamalar sonucunda mesleki açıdan edindiği kazanımlara ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Ne değişti şöyle diyebilirim, yani ondan öncesinde çocuklarla daha mesafeliydik hani. Bu kadar samimiyet yoktu belki. Ama o toplantılar sayesinde hani çocukların yani bu sadece çocuklar dertlerini, sıkıntılarını anlattıkça daha yakın hissediyorlar herhalde. Onun dışında hani daha fazla bağlanmaya başladıklarını düşünüyorum. Demek ki öğrencilerle önceden daha çok etkileşimim olsaydı daha az sorun yaşayacaktım.” (28.06 2019 tarihli Berrin Öğretmen ile görüşme).

Ecem Öğretmen’in uygulamalar sonucunda edindiği mesleki kazanımlara ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Evet. İnsan zaman içerisinde sınıflarda nasıl davranmam gerekir diye kendi kendine düşünüyor. Öğrencilere nasıl faydalı olabilirim veya onların dinlemesini nasıl sağlayabilirim, sınıf yönetimini nasıl ele alabilirim eğitimciler olarak, bu konu üzerine biz sık sık düşünüyoruz ama kendi kendimize düşündüğümüz zaman sınırlı cevaplar buluyoruz. Bu şekilde ekiplerle çalıştığımız zaman ‘Evet, ben bunu görememiştim, ben bu yöntemi düşünememiştim, bunu da yapabilirim, bunu da torbamın içine atabilirim’ diye fikirlerimiz oluyor. Öğrencilere nasıl daha faydalı olabileceğimi öğrendim. Bu yönden olumlu görüyorum.” (19.12.2019 tarihli Ecem Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen, Atilla Öğretmen’in uygulamanın çok olumlu sonuçları olduğunu ve bu nedenle çalışmanın tüm ilçeye yayılması ile ilgili görüş belirttiğini ifade etmiştir;

“Müdür Bey, hocam bunu ilçeye yaysak yani biz ilçe milli eğitim müdürlüğüyle görüşsek de şey yapsak dedi, bunu bütün ilçe genelinde yapsak dedi.” (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

Zerrin Öğretmen uygulama sonrasındaki mesleki kazanımları hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“Yani ben şöyle söyleyeyim tüm sorduğum soruların cevabını sizden aldım. Sizin gizliliğe güveniniz benim için çok önemliydi. Gerçekten tüm söylediğim şeyler sizde kaldı hani hatta okul dışında, çalışma dışındaki konularda bile fikir aldım öyle söyleyeyim. Yani bu da benim için çok önemli bir şey. Yani ne zaman istesem, başım sıkışsa aradım sordum her türlü imkanı

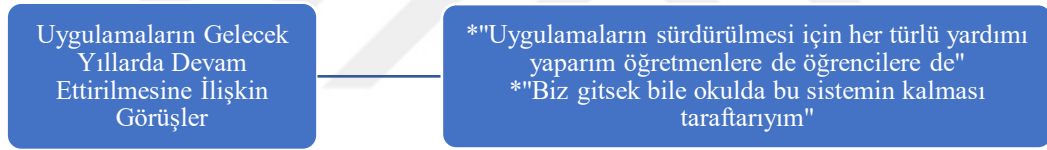
sağladınız o konuda çok teşekkür ederim. Bilginiz, beceriniz konusunda hiçbir diyeceğim yok o konuda da çok yardımcı oldunuz. Ben keşke sizle şöyle isterdim aynı okulda birlikte siz özel eğitim kanadını yürütün ben sadece rehberlik kanadını yürüteyim isterdim emin olun.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen’in uygulamaların kendisine kazandırdıklarıyla ilgili düşünceleri şu şekildedir;

“Yani bizim için büyük şans burada olmanız. Biz yani buradaki öğretmenler genç diğer okullar gibi değildi ama bunun başına varacak bunu bir sistemi oturtacak bilinçli olarak ilerleme sağlayacak birisi lazımdı. Biz çaresiz hissediyorduk yani çocuklarla şey yapmak için ilerleme kaydettilerme noktasında ne yapacağız diye yani bu projenin bize ulaşması bizim için çok büyük bir şans bu projenin başlaması. Ne yapmamız gerektiğini öğrendik. Aradığımız kan oldunuz hocam.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

3.3.10.2. Müdahalelerin gelecek yıllarda devam ettirilmesine yönelik öğretmen görüşleri

Müdahalelerin gelecek yıllarda devam ettirilmesine yönelik öğretmen görüşleri adlı alt tema ve katılımcı görüşleri Görsel 3.85’de gösterilmiştir.



Görsel 3.85. Uygulamaların gelecek yıllarda devam ettirilmesine ilişkin görüşler

Zerrin Öğretmen gelecek yılda uygulamaları okulda sürdürmeyle ilgili planlama yaptığını açıklamıştır;

“Ben bunu kendime rehberlik anlamında alabilirim, özel eğitim anlamında alabilirim, sınıf öğretmenlerine sınıflarını tanıma anlamında alabilirim bir sürü olumlu etkileri oldu hatta seneye şöyle bir düşüncem var. Nasıl ki siz şimdi sınıfa girip toplantı yapıyorsanız ben de ayın belirli haftaları rehberlik etkinliklerini öğretmen ile birlikte uygulamayı planlıyorum. Hocam işte beşinci saatiniz 6-A sınıfına ya da 7-A’da... Ben size bu etkinliği vereyim arkada da ben gözlemci olayım siz bu etkinliği bir uygulayın. Mesela bunu yapmayı planlıyorum. Artık ne kadar süreklilik yaparım biraz yükümü artırıyor bu durum çünkü 11 sınıf var, hepsine tek tek girmem lazım. Nerden baksanız 2 haftada bir bu süreç olacak ama böyle bir şey yapmayı planlıyorum açıkçası. Seneye ben okulun rehber öğretmeni olarak uygulanması taraftarıyım. Hani aklımda olan o sticker olayında da idareden para toplayıp, isteyip nöbetçi öğretmen olmasa da kantinde bunu yapma taraftarıyım.” (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme).

Sevim Öğretmen'in uygulamaların gelecek yılda devam ettirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri şöyledir;

"Hocam ilk cümleminde "Eğitim bir süreçtir, bir ayda iki ayda olmaz" diye... Ben bence biz gitsek bile okulda bu sistemin kalması taraftarıyım ben. Şu an bizim çok güzel temellerimiz atıldı yarı dönemde. Bu seneye bence diğer sınıflarda da gelecek olan sınıflarda da uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenler olarak da derslere daha rahat giriyorum, daha çok dinliyorlar." (21.06 2019 tarihli Sevim Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen'in uygulamalara gelecek sene de devam edilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri şöyledir;

"Seneye de bu uygulamaya devam edebiliriz diye düşünüyoruz. Bu uygulama zaten devam etmeli yani bu uygulama yarı dönem yapıldı biz olumlu davranışlar aldık diye bir şey yok. Davranış değişikliği öyle kolay olan bir şey değil. Bunun devam etmesi gerekiyor, sürdürülmesi gerekiyor." (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

İpek Öğretmen uygulamanın gelecek yıl da devam ettirilmesi için gerekli kaynakların kolaylıkla temin edilebileceğine ilişkin görüşleri şu şekildedir;

"Eğer sürdürülmesine karar verilirse ki bana sürdürülmesine karar verilir gibi geliyor. Siz bize yeterli kaynağı sağlamıştınız. Seneye yöneticiler olsun, öğretmenler olsun taşın altına elini koymalıdır. Eğer biz bu işe devam etmek istiyorsak, bütün sorumluluğu, maddi manevi her şeyi üstlenmemiz gerekiyor." (27.06 2019 tarihli İpek Öğretmen ile görüşme).

Buğra Öğretmen uygulamaya gelecek yıl da devam edilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir;

"Yürütülmeli, çocuklarda davranış problemleri bir senede oluşmadı. Dolayısıyla bir senede de kaybolmaz. Madem bu çocuk problemle geldi artık orda kemikleşir. 5-6 sene değil de 1-2 sene olabilir. Bireyle olursa çocuğun sorunları yük olur. Hem de akademik atılımda kendine katkı sağlar, hatta çok önemli şeylerde çalışıyordum." (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme).

Nevra Öğretmen'in uygulamaların devam ettirilmesine ilişkin düşünceleri şu şekildedir; "Kesinlikle. Kesinlikle devam etmeli. Çünkü çocuklar sistemi öğrendiler. Devam etmesi taraftarıyım. Sizi de bekliyoruz." (21.06.2019 tarihli Nevra Öğretmen ile görüşme).

3.3.10.3. Öğrencilerden toplanan sosyal geçerlik verileri

Gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "öğrenci görüşleri (bakınız Ek-5)" adlı form aracılığıyla her bir odak sınıftan veri toplanmıştır. Her bir odak sınıftan öğrenci görüşleri formu aracılığıyla toplanan verilerin frekans dağılımları izleyen başlıkta yer almaktadır. 6-A sınıfı öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri Tablo 3.71.'de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.71. 6-A sınıfı öğrencilerini uygulamalara ilişkin görüşleri

Sıra No	Maddeler	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum
1.	Okulda daha eğlenceli zaman geçirdim.			22
2.	Okul kurallarına uymak için daha çok dikkat ettim.		2	21
3.	Derse katılmak ve dersi dinlemek çok daha kolaydı.			22
4.	Arkadaşlarımla çok daha iyi anlaştım.		1	21
5.	Öğretmenlerimle daha iyi iletişim kurdum.	1		21
6.	Pon pon uygulamasından kazandığımız ödülleri eğlenceli buluyordum.		1	21
7.	Koridorda ve kantinde kurallara uyduğum zaman sticker kazanabileceğimi bilmek hoşuma gidiyordu.		1	21
8.	Yıldız öğrenci uygulaması kurallara daha çok uymak için beni motive etti.	2	1	19
9.	Zorbalık karşıtı sözleşmeye sınıfça uyduğumuzda kazandığımız ödüller sayesinde çok eğlendim.		1	21
10.	Sınıf öğretmenim ve Uğur öğretmenle yaptığımız sınıf toplantıları sayesinde sınıfımızdaki problemleri daha kolay çözdüğümüzü düşünüyorum.			22

Tablo 3.71. incelendiğinde 6-A sınıfında toplamda altı farklı maddeye (2., 4., 6., 7., 8. ve 9.) ilişkin yedi “kararsız” oyu ve iki farklı maddeye (5. ve 8. madde) ilişkin üç “katılmıyorum” oyu kullanıldığı görülmektedir. 6-B sınıfı öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri Tablo 3.72.’de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.72. 6-B sınıfı öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri

Sıra No	Maddeler	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum
1.	Okulda daha eğlenceli zaman geçirdim.			22
2.	Okul kurallarına uymak için daha çok dikkat ettim.			22
3.	Derse katılmak ve dersi dinlemek çok daha kolaydı.			22
4.	Arkadaşlarımla çok daha iyi anlaştım.			22
5.	Öğretmenlerimle daha iyi iletişim kurdum.		1	21
6.	Pon pon uygulamasından kazandığımız ödülleri eğlenceli buluyordum.			22
7.	Koridorda ve kantinde kurallara uyduğum zaman sticker kazanabileceğimi bilmek hoşuma gidiyordu.			22
8.	Yıldız öğrenci uygulaması kurallara daha çok uymak için beni motive etti.		1	21
9.	Zorbalık karşıtı sözleşmeye sınıfça uyduğumuzda kazandığımız ödüller sayesinde çok eğlendim.			22
10.	Sınıf öğretmenim ve Uğur öğretmenle yaptığımız sınıf toplantıları sayesinde sınıfımızdaki problemleri daha kolay çözdüğümüzü düşünüyorum.			22

Tablo 3.72. incelendiğinde 6-B sınıfında toplamda iki farklı maddeye (5. ve 8.) ilişkin iki “kararsız” oyu kullanıldığı görülmektedir. 7-B sınıfı öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri Tablo 3.73.’de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.73. 7-B sınıfı öğrencilerinin uygulamaya ilişkin görüşleri

Sıra No	Maddeler	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum
1.	Okulda daha eğlenceli zaman geçirdim.	2		23
2.	Okul kurallarına uymak için daha çok dikkat ettim.		1	24
3.	Derse katılmak ve dersi dinlemek çok daha kolaydı.		1	24
4.	Arkadaşlarımla çok daha iyi anlaştım.			25
5.	Öğretmenlerimle daha iyi iletişim kurdum.			25
6.	Pon pon uygulamasından kazandığımız ödülleri eğlenceli buluyordum.			25
7.	Koridorda ve kantinde kurallara uyduğum zaman sticker kazanabileceğimi bilmek hoşuma gidiyordu.			25
8.	Yıldız öğrenci uygulaması kurallara daha çok uymak için beni motive etti.		1	24
9.	Zorbalık karşıtı sözleşmeye sınıfça uyduğumuzda kazandığımız ödülleri sayesinde çok eğlendim.	1	3	21
10.	Sınıf öğretmenim ve Uğur öğretmenle yaptığımız sınıf toplantıları sayesinde sınıfımızdaki problemleri daha kolay çözdüğümüzü düşünüyorum.			25

Tablo 3.73. incelendiğinde 7-B sınıfında toplamda dört farklı maddeye (2., 3., 8. ve 9.) ilişkin altı “kararsız” oyu ve iki farklı maddeye ilişkin (1. ve 9.) üç “katılmıyorum” oyu kullanıldığı görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerine yer verilmiştir. Sonuç başlığında araştırmanın temel bulguları kısaca özetlenmiştir. Tartışma başlığında; araştırmanın tüm aşamalarında erişilen bulguların kısa bir özetine ve bu bulguların alanyazınla karşılaştırılmasına, öneriler başlığındaysa uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Okul iklimine ilişkin bulgular incelendiğinde, okulun iklimini olumsuz etkileyen sorunların ağırlıklı olarak öğrencilerin sergilediği problem davranışlardan kaynaklandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışlara doğru tepkiler verememesi ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlarının da var olan iklimi olumsuz etkilediği anlaşılmıştır.

Durum saptama sürecinde belirlenen problemlerin çözümlenebilmesi için alanyazında önerildiği gibi paydaşlarla yapılan iş birlikleri doğrultusunda bir eylem planı hazırlanmıştır. Hazırlanan eylem planında durum saptama sürecinde belirlenen problemlerin OÇODD uygulaması aracılığıyla çözülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında birinci düzey ve ikinci düzey olmak üzere iki ana grup altında müdahaleler gerçekleştirilmiştir. Birinci düzey müdahale kapsamında temel olarak okul ve sınıf kurallarının belirlenmesi, kurallara ilişkin pekiştirme sistemlerinin kurulmasıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. İkinci düzey müdahale kapsamındaysa GHG uygulaması kullanılmıştır.

Durum saptama sürecinde okul iklimini olumsuz etkilediği belirlenen durumların OÇODD uygulamasıyla önemli değişimler/gelişmeler gösterdiği bulunmuştur. OÇODD uygulamasının birinci ve ikinci düzey müdahalelerle bir bütün olarak etkisinin güçlendiği bilinmektedir (Carr vd., 2002; Crone, Hawken ve Horner, 2015). Araştırma bulguları da alanyazına paralellik göstermektedir. Katılımcılar pek çok müdahalenin öğrencilerin hem akran ilişkilerine hem sosyal beceri düzeylerine hem de problem davranışlarının azaltılmasına olumlu katkılar yaptığını ifade etmiştir. Aynı şekilde kullanılan “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Ergen Formu” ve “Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi Ölçeği 7-12 yaş” araçlarının ön-test son-test analizleriyle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal konumlarının olumlu yönde değişmesine ilişkin sonuçlar da katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir.

4.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen bulgular üç başlık altında, alanyazın verileriyle tartışılmıştır. Araştırma bulgularının tartışıldığı başlıklar şöyledir; “okul iklimi”, “okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması” ve “yaşanan değişimler”

4.2.1. Durum saptama sürecinde okulda karşılaşılan sorunlar

Araştırmanın ilk aşaması olan durum saptama sürecinde; sınıfların ve okulun iklimine ilişkin okul bölümlerinde okul iklimini olumsuz etkileyen durumların betimlenmesi amaçlanmıştır. Okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesi öncesinde sınıfların ve okulun iklimine ilişkin erişilen bulgular izleyen bölümde tartışılmıştır.

Erişilen bulgulara bakıldığında; öğrencilerin koridorda sergilediği problem davranışların; koşma, bağırma, koşarak zeminde kayma, merdivenlerden koşarak ve yanlış yönden inip çıkma olduğu anlaşılmıştır. Kantinde karşılaşılan problem davranışlarsa sıraya girmeme, sırada birbirini itirme, koşarak içeri girme, yüksek sesle konuşma ve alışveriş sırasında nazik olmayan ifadeler kullanma olarak belirlenmiştir. Yemekhanede karşılaşılan problem davranışın ise yemekhane personelinin öğrencilere karşı kullandığı kaba konuşma tarzı olduğu belirlenmiştir. Okul bahçesinde karşılaşılan problem davranışların, bağırma, birbirini itirme ve spor malzemelerine zarar verme olduğu anlaşılmıştır. Okul bölümlerinde okul iklimini olumsuz etkileyen davranışlara ilişkin erişilen bulguların alanyazında karşılaşılan (Aune, Burt ve Gennaro, 2010; Ceylan ve Yıkmış, 2017; Morrison, vd., 2001; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2016); koşma, kavga etme ve olumsuz ifadeler kullanma şeklinde karşılaşılan problem davranışlarla benzer olduğu görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlara ilişkin bulgulara bakıldığında oturma düzeni, öğretmen davranışları, öğrenci davranışları ve velilerin, sınıf iklimini olumsuz etkileyen öğeler olduğu görülmüştür. Sınıflardaki oturma düzeninin genellikle sabit olmadığı ve sürekli değişen oturma düzeni nedeniyle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında çeşitli olumsuz deneyimlerin yaşanabildiği belirlenmiştir. Öğretmenler, sınıflardaki değişken oturma düzenini tüm öğrencilerin ön sıralarda oturmasını sağlamak ve sınavlarda başarılı olan öğrencilere istedikleri sırada oturma ayrıcalığı tanımak için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu durumun tüm öğretmenler tarafından düzenli takibinin yapılmasının zorluğundan dolayı öğrencilerin istedikleri arkadaşlarıyla oturmaya

başladığı ve sıra dönüşümünün öngördüğü düzen dışında da sürekli değişiklikler yapar hale geldikleri anlaşılmıştır. Bu durumun sonucunda da öğrenciler arası çatışmaların arttığı görülmüştür. Sınıf yönetimine ilişkin alanyazın incelediğinde; sınıfın fiziki çevre özellikleri arasında sayılan oturma düzeninin önemine yapılan vurguyla çalışmada oturma düzeninde var olan sorunların yol açtığı problemlere ilişkin katılımcı görüşlerinin tutarlı olduğu düşünülmektedir (Güneş, 2014; Shindler, 2016).

Öğretmenlerin sınıf iklimini olumsuz etkileyen davranışlarına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin problem davranışları önlemede ve ortadan kaldırmada sıklıkla olumsuz veya problem davranışları pekiştiren müdahaleler kullandıkları (ör. olumsuz ifadeler kullanma, öğrenciyi öğretmen masasına oturtma vb.) bulunmuştur. Alanyazın verileri incelendiğinde (Batu, vd., 2018; Heward, 2013; Scott, Alter ve Hirn, 2011; Yıldız, 2006) öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterliklerindeki önemli eksikliklerden birinin de özel gereksinimli öğrenciye nasıl davranmaları gerektiğini bilmeme ve sınıf yönetiminde zorlanma olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada da öğretmenlerin davranışları önlemek ve azaltmak amacıyla kullandığı uygun olmayan stratejilere ilişkin erişilen bulgularla alanyazın bulguları paralellik göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik ayrıştırılmış ortamlarda eğitim almalarının daha uygun olduğu şeklinde olumsuz görüşlerinin de bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin dersler sırasında sergilediği problem davranışların sınıf iklimine olumsuz etkileri olduğuna ilişkin görüş belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir kısmı özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışların tipik gelişen akranlarına da olumsuz etkiler yaptığını düşündüklerini belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz düşünce ve tutumlarına ilişkin erişilen bulguların da alanyazında kaynaştırmaya ilişkin yer alan pek çok araştırmada (Çetinkol-Sarı, 2019; Deniz ve Çoban, 2019; Demir ve Acar, 2011; Ereş ve Canaslan, 2017; Erüstün-Bulutoğlu, 2019; Fazlıoğlu ve Doğan, 2013; Irmak, 2019; Jordan, Schwartz ve McGhie-Richmond, 2009; Kaya, 2016; Şekercioğlu, 2010; Ünal, 2010) erişilen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ayrıştırılmış ortamda eğitim alması gerektiği ve kaynaştırmadan yarar görmediği şeklindeki bulgularla benzer olduğu anlaşılmıştır.

Erişilen bulgulara göre özel gereksinimli öğrencilerin en sık sergilediği problem davranışların; konuşma, ayakta durma, dersle ilgisi olmayan bir nesne ile oynama,

öğretmen masasının yanında durma ve bağırma olduğu belirlenmiştir. Tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimine olumsuz etkilerinin de özel gereksinimli öğrencilere benzer şekilde sergiledikleri problem davranışlarla ilgili olduğu görülmüştür. Tipik gelişen öğrencilerin en sık sergilediği problem davranışların; konuşma, ayakta durma, dersle ilgisi olmayan bir nesneyle oynama, gülme ve vurma olduğu anlaşılmıştır. Özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencilerin dersler sırasında sergilediği problem davranışlara ilişkin erişilen bulguların alanyazında yer alan bulgularla (Aune, Burt ve Gennaro, 2010; Blair, vd., 2007; Ceylan ve Yıkmış, 2017; Morrison, vd., 2001; Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2016) paralel olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca tipik gelişen öğrencilerin belirtilen problem davranışlara ek olarak zorbalık davranışları da sergileyerek sınıf iklimine olumsuz etkilerde bulunduğu belirlenmiştir. Sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlardan olan zorbalığa ilişkin bulgular da alanyazın (Alikeşifoğlu ve Ercan, 2007; Kapçı, 2004; Ma, 2002) verileriyle uyumlu bulunmuştur.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin bulgular ağırlıklı olarak sosyal becerileri değerlendirme ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Ölçekten elde edilen bulgulara bakıldığında; özel gereksinimli öğrencilerin en düşük ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek sırasıyla; ilişkiyi sürdürme becerileri alt ölçeği, kendini kontrol etme becerileri alt ölçeği ve bilişsel beceriler alt ölçeği olarak bulunmuştur. Risk altındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin ölçek aracılığıyla erişilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin en düşük ortalama puan yüzdesi elde ettikleri üç alt ölçek sırasıyla; bilişsel beceriler alt ölçeği, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerileri alt ölçeği ve kendini kontrol etme becerileri alt ölçeğidir. Araştırmada tipik gelişen öğrencilerle risk altındaki ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri karşılaştırılmamış olsa da araştırma sürecinde toplanan veriler özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyduklarını göstermektedir. Araştırmanın katılımcısı olan risk altındaki ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine ilişkin belirlenen problemler alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin sınırlılık gösterdiğine ilişkin bulgularla (Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan, 2012; Çayır, 2009; Çolak, 2012; Girli, 2013; Göl, 2014; Görmez, 2016; Güleriyüz, 2009; McCoy, Banks ve Shevlin, 2012; Most, Ingber ve Heled-Ariam, 2012; Pijl, Frostad ve Mjaavatn, 2013; Sülün, 2012) benzerdir.

Özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumlarına ilişkin sosyometri bulgularına bakıldığında üç odak sınıfta da risk altındaki ve özel gereksinimli öğrencilerin hiçbirinin en çok zaman geçirilmek istenen ilk beş öğrenci arasında bulunmadığı görülmüştür. Araştırma bulgularına göre üç odak sınıfta bulunan altı özel gereksinimli öğrenciden beşinin en az “zaman geçirilmek istenen” ilk beş öğrenci arasında olduğu görülmüştür. Üç odak sınıfta bulunan altı risk altındaki öğrenciden ikisinin en az “zaman geçirilmek istenen” ilk beş öğrenci arasında yer aldığı anlaşılmıştır. Özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin Kimdir Bu? uygulama sonuçlarına bakıldığında da sosyometriye benzer olarak formun olumsuz maddelerine aday gösterildikleri anlaşılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin aday gösterildiği olumsuz maddeler; “sevilmeyen, zor anlayan, dağınık, uyumsuz, sorumsuz, alaycı, geveze, engelli arkadaşlarına karşı anlayışsız ve içe dönük” olduğu belirlenmiştir. Risk altındaki öğrencilerin aday gösterildiği maddelerse “sevilmeyen, uyumsuz, içe dönük, dağınık, alaycı, geveze ve zor anlayan” olduğu görülmüştür. Üç odak sınıftan olumlu nitelikteki maddelere aday gösterilen sadece iki risk altındaki öğrenci bulunduğu belirlenmiştir. Sosyometrik tekniklerle elde edilen bulgular; özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin bulundukları sınıflardaki sosyal konumlarının reddedilen olduğu ve akranlarının kendilerine ilişkin algılarının ağırlıklı olarak olumsuz yönde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca sınıflara ilişkin çizilen sosyogramlar (bkz. Ek-34, Ek-35 ve Ek-36) incelendiğinde de genel olarak özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyal konumlarına ve akranları tarafından nasıl algılandıklarına ilişkin bulgular alanyazın (Çiftçi, 2001; Çolak, 2007; Junge, vd., 2020; Han ve Kemple, 2006) verileriyle uyumludur.

Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerine ilişkin erişilen bulgulara bakıldığında genel olarak özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık olarak tanımlanabilecek olumsuz etkileşimlere maruz kaldığı belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla eğitim aldığı ortamlarda zorbalığa tipik gelişen akranlara kıyasla daha fazla maruz kaldıklarına ilişkin alanyazın (Hartley, vd., 2015; Luciano ve Savage, 2007; Olcay-Gül ve Vuran, 2015; Öztürk-Özgönel ve Girli, 2016; Swearer, vd., 2012; Şekercioğlu, 2010; Tuş ve Çiftçi-Tekinarslan, 2013; Woods ve Wolke, 2004; Zablotsky, vd., 2014) bulgularına zıt olarak araştırmada özel gereksinimli

ve risk altındaki öğrencilerin zorbalığa dahil olma durumlarının genel olarak tipik gelişen akranlarından farklı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın durum saptama sürecinde erişilen bulguların ulusal ve uluslararası alanyazın verileriyle benzerlik göstermesi nedeniyle, çalışmanın gerçekleştirildiği okulda belirlenen problemli durumların öğrencilerin ait olduğu sosyo-kültürel dokudan bağımsız olduğu düşünülmüştür. Araştırmada erişilen öğrencilerden kaynaklanan problem davranışların uluslararası alanyazın verileriyle de uyumlu olması nedeniyle bu tür problem davranışların nedenlerinin öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları olabileceği düşünülmüştür.

4.2.2. Okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması

Araştırmanın uygulama aşamasında; okul ikliminin olumlu yönde geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin ve kabulünün artırılmasına yönelik okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesi uygulanmıştır.

OÇODD uygulaması durum saptama sürecinde belirlenen problemlerin çözümüne yanıt oluşturacak şekilde (Duda, vd., 2004; Jolivette, vd., 2014; Lane, Kalberg, Menzies, 2009; Sugai ve Horner, 2009) desenlenmiştir. Bu süreçte eylem araştırması deseninin de özelliğine uygun olarak (Maxwell, 2005) var olan sorunların çözümünde en etkili müdahalelerin planlanması ve yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşabilmek için araştırmacı eylem planlarını ODD ekibi, geçerlik komitesi ve tez izleme komitesiyle iş birliği içerisinde planlanmış ve gerek duyulduğunda yapılan planlar üzerinde gereken değişiklikler de yapılmıştır. Araştırma sürecinin farklı ekiplerle iş birliği halinde yürütülmüş olması hem OÇODD ile ilgili alanyazına (Atbaşı, 2020a; Melekoğlu, Bal ve Diken, 2017; Sugai ve Horner, 2009) hem de eylem araştırmasının işbirlikçi doğasına (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2007) uyumlu bulunmuştur.

Birinci düzey müdahale kapsamında, alanyazında (Atbaşı, 2020a; Lynne-Lane, Vd., 2015) önerildiği gibi okulun tamamını kuşatan, olumlu bir iklim oluşturmak amacıyla müdahaleler planlanmış ve yürütülmüştür. Birinci düzey müdahale kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar şu şekildedir; (a) ODD ekibinin kurulması ve toplantıların yapılması, (b) logo ve slogan belirleme çalışmaları, (c) okul çaplı kural matrisinin hazırlanması, (d) öğretmen eğitimi, (e) öğrencilere sistemin tanıtılması, (f) aile bilgilendirme çalışmaları, (g) bilye kavanozu uygulaması, (h) davranış inceleme formu

uygulaması, (i) sınıf toplantıları, (i) sticker uygulaması, (j) yıldız öğrenci uygulaması, (k) ayın temiz sınıfı uygulaması ve (l) zorbalık karşıtı müdahale paketi.

Alanyazında OÇODD uygulamasının kavramsal ve kuramsal temellerine ilişkin yer alan verilerle (Dunlap, vd., 2009) uyumlu olarak uygulanan tüm müdahaleler UDA'ya bağlı ve önleyicilik odaklı bir bakış açısıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların UDA'ya bağlı ve önleyici olmasını sağlamak amacıyla durum saptama sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından olan gözlemler, görüşmeler ve kullanılan ölçekler problem davranışların nedenlerine ilişkin veri toplama (Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2007) amacıyla kullanılmıştır. Toplanan bu verilerle okul ve sınıf içerisinde karşılaşılan problem davranışların olası neden ve sonuçlarına ilişkin belirlemeler yapılmış ve müdahaleler bu belirlemelere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin oturma düzeni değişikliği müdahalesi yapılan gözlemlerde elde edilen verilere dayalı hem önleyici hem de var olan problemleri azaltıcı bir müdahale olarak planlanmıştır. Oturma düzeni değişikliğinin planlanmasında temel alınan verilerin özet hali Tablo 33'de paylaşılmıştır. Planlanan tüm çalışmaların veri temelli olmasını ve çalışmaların uzman iş birlikleriyle gerçekleştirilmesini sağlamak (Atbaşı, 2020b; Carr vd., 2002) için bir ODD ekibi kurulmuş ve ekip uygulama öncesi aşamadan başlayarak düzenli olarak toplanmıştır. Araştırma süresince gerçekleştirilen tüm müdahalelerin veri temelli olarak planlanmış ve uygulanmış olması yönüyle araştırmanın OÇODD uygulamasına ilişkin alanyazına (Atbaşı, 2020a; Erbaş, 2005) uyumlu olduğu görülmektedir. Uygulama sürecinde ikinci düzey müdahalenin eylem planında yer verilen ilk müdahale yerine GHG müdahalesi olarak değiştirilmesi, çalışmada veriye dayalı karar verildiğinin ve eylem araştırmasının doğası gereği gereken durumlarda eylem planlarında değişiklikler yapıldığının pek çok örneğinden biri olarak sunulabilir. Ayrıca çalışmanın her aşamasında düzenli olarak veri çeşitliliğini sağlayacak şekilde toplanan verilerin betimsel analizlerinin ODD ekip toplantılarında ve tez izleme komitelerinde araştırmacı tarafından paylaşılması ve kararların bu analizlere dayalı verilmesi de çalışmada veri temelli planlama ve uygulama yapıldığının göstergelerindendir. ODD ekibinin dışında düzenli olarak toplanan geçerlik komitesi de ODD ekibi de alınan kararlara ilişkin öneriler sunarak müdahalelerin hedefe yönelik olma durumunun denetimini sağlamıştır. Altı ayda bir düzenlenen tez izleme komiteleri de tüm bu süreçlere daha genel bir bakış sağlayarak tüm müdahaleleri, UDA'ya dayalı olma, önleyici olma ve sistemli olma açılarından değerlendirerek görüş ve önerileriyle sürece katkı sunmuştur. Tüm bu ekiplerle iş birliği içerisinde

gerçekleştirilen çalışmalar araştırmanın inandırıcılığına ve güvenilirliğine de katkı sağlayan ögeler olarak görülmektedir (Maxwell, 2005; Patton, 2014). Uygulama aşamasında yer verilen pekiştirme sistemleri OÇODD uygulamalarına UDA'ya dayalı olma, önleyici olma ve kanıt temelli olma açılarından destek sağlamıştır. Uygulama sürecinde kullanılan tüm müdahalelerin kültüre uygunluğu (Erbaş, 2005; Melekoğlu, Bal ve Diken, 2017) da ODD ekip toplantılarında ele alınmış ve özellikle öğrencilere verilecek eğitimlerde kullanılacak örneklerin seçiminde araştırmacıya yol gösterici olmuştur. Uygulamaların tamamına ilişkin öğrencilere tanıtıcı ve hatırlatıcı eğitimlerin (ör. Sınıf toplantılarında kuralların düzenli olarak ele alınması ve Türkçe dersinde yapılan zorbalık karşıtı çalışma) verilmesi, uygulamanın başlangıcında öğretmen eğitiminin yapılması çalışmanın eğitim odaklı (Sugai ve Horner, 2009) olduğuna ilişkin örneklerdendir. Yapılan tüm çalışmalarla erişilmesi istenen esas hedef; OÇODD uygulamasının ana hedefi kabul edilebilecek yaşam tarzında olumlu değişiklikler meydana getirmektir (Crone, Hawken ve Horner, 2015). Çalışmanın pek çok olumlu değişime sunduğu katkılarla, sınırlı uygulama süresi içerisinde bu hedefe yaklaştığı düşünülmektedir.

İkinci düzey müdahaleye dahil edilen öğrenciler alanyazında (Atbaş, 2020b; Debnam, Pas ve Bradshaw, 2012; Stormont, vd., 2012) önerildiği gibi, birinci düzey müdahalenin beklenen olumlu etkileri elde edemeyen öğrenciler olmuştur. Bu öğrencilerin belirlenmesi de alanyazında önerildiği gibi veriye dayalı olarak yapılmıştır. Bu süreçte sınıf gözlemleri ve video kayıtlarında odak sınıflarda bulunan öğrencilerin problem davranışları, öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler, öğretmenlerin aday göstermesi ve aday gösterilen öğrencilerin sınıf kuralları açısından değerlendirilmesiyle ikinci düzey müdahaleye dahil edilecek öğrenciler kararlaştırılmıştır.

4.2.3. Okul ikliminde yaşanan değişimler

Araştırmanın son aşamasında, gerçekleştirilen okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesi sonrasında okul ikliminde ne gibi değişimler yaşandığına ilişkin veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Okul ikliminde yaşanan değişimlere ilişkin bulgular izleyen bölümde tartışılmıştır.

Koridorda karşılaşılan problem davranışlardan olan; koridorda ve merdivenlerde koşma, kavga etme davranışlarında ve yaşanan yaralanmalı kazalarda katılımcı görüşlerine göre azalma olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerin

yemekhaneye girmek için koridorda sıra bekleme davranışlarının arttığını ve öğretmenlerin, okulda bulunan kural posterlerini öğrencilere okul bölümlerindeki kuralları hatırlatmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kantinde sergilediği olumsuz davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin bulgulara bakıldığında; katılımcılar öğrencilerin kantinde sıraya girme, kantin görevlisiyle nazik konuşma ve alışveriş sonrasında iyi dilek ifadeleri kullanma davranışlarının sıklığının arttığını ve nöbetçi öğretmenin kuralları hatırlatmak için kural görsellerini kullandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar; öğrencilerin kantin, koridor ve merdivenlerde sergilediği problem davranışların azaltılmasında sticker uygulamasının olumlu etkileri olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Araştırmada erişilen bu bulgu; alanyazında benzer uygulamaların sonuçlarına ilişkin (ör. S.T.A.R vb.) bulgularla (Jolivette vd., 2014; Sandmel vd., 2009) benzerdir. Yemekhanede yaşandığı belirlenen tek problem olan yemekhane personelinin öğrencilere yönelik kaba ifadeler kullanması durumu, öğretmen eğitime okul personelinin davet edilmesiyle çözülebileceği ODD toplantısında (17.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı) değerlendirilmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitime okul personelinin de katılımı sağlanmıştır. Öğretmen eğitimi sonrasında yapılan değerlendirmelerde Yemekhane personelinin belirlenen olumsuz yaklaşımlarının sonlandığı anlaşılmıştır (08.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı). Yemekhaneye girmek için öğrencilerin sıra bekleme davranışında artış olduğu ve gerek duyulduğunda öğretmenlerin kuralları hatırlatmak için kural görsellerini kullandığı görülmüştür. Katılımcılar bahçede karşılaşılan kavga ve yaralanma olaylarında da uygulama sonrasında azalma olduğunu belirtmiştir. Okul bölümlerinde yaşanan problem davranışlarda OÇODD uygulamasıyla azalma olması alanyazında OÇODD uygulamalarının öğrencilerin problem davranışlarında azalmaya ve kurala uygun davranışlarında artışa neden olduğu bulgularıyla (Atbaşı, 2020a; Elfner-Childs, vd., 2016; Farkas, vd., 2012; Hill ve Brown, 2013; Houchens, vd., 2017; Jolivette, vd., 2014; Melekoğlu, 2017) uyumludur.

Katılımcı görüşlerine göre; özel gereksinimli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflardaki sınıf iklimini olumsuz etkileyen durumlara, uygulama sürecinde yer verilen; ayın temiz sınıfı, yıldız öğrenci uygulaması ve oturma düzeni değişikliğinin olumlu etkileri olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar ayın temiz sınıfı uygulamasının, öğrencileri temizlik konusunda motive ettiğini ve sınıflarda görülen temizlik sorunlarını azalttığını, yıldız öğrenci uygulamasının ise öğrencilerin derse katılma ve kurallara uyma

davranışlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Sosyometrik değerlendirme sonuçlarına göre reddedilen, olumsuz özelliklerle tanımlanan özel gereksinimli ve risk altında olarak tanımlanan öğrencilerden Aykut, Kadir, Nuran, Mustafa, Erkin ve Derya yıldız öğrenci seçilme kriterlerini karşılayarak yıldız öğrenci seçilmiştir. Bu durumun özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sınıf kurallarına uyma davranışlarını arttığına ilişkin pek çok öğretmen görüş belirtmiştir. Ayın temiz sınıfı ve yıldız öğrenci uygulamasının olumlu etkileri alanyazında uygun şekilde kullanılan olumlu pekiştirmenin önleyici ve istendik davranışları artırıcı etkisine ilişkin bulgularla (Atbaşı, 2020a; Narhi, vd., 2015; Ünlü, vd., 2013) ve önerilerle (Özyürek, 2005; Shindler, 2016) uyumlu görülmüştür. Oturma düzenine ilişkin değişikliğin; problem davranışların ve karşılaşılan zorbalık olaylarının azalmasında etkili olduğuna ve özel gereksinimli öğrencilerin sınıfa uyumlarının artmasına katkı sağladığına ilişkin pek çok öğretmen görüş belirtmiştir. Oturma düzeni değişikliği müdahalesi durum saptama sürecinde yapılan gözlemlerle elde edilen bulgulara dayalı gerçekleştirilmiş bir müdahaledir. Bu müdahalenin olumlu sonuçlarına ilişkin öğretmen görüşleri veriye dayalı kararlar olarak gerçekleştirilen müdahalelerin problem davranışları azaltan ve önleyen etkileri olduğuna ilişkin alanyazın (Hill ve Brown, 2013; Ünlü, vd., 2013) bulgularıyla uyumludur.

Katılımcı görüşlerine göre durum saptama sürecinde öğretmenlerin problem davranışları azaltma ve ortadan kaldırmada kullandığı olumsuz ve pekiştirici stratejilerin yerine bilye kavanozu ve davranış inceleme formu uygulamasından yararlanmaya başladıkları ve sınıf toplantılarının öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı sorunların çözümüne yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin müdahalelerin başlatılmasıyla kullandıkları olumsuz stratejiler yerine UDA'ya dayalı müdahaleleri kullanmaya başlaması uygun danışmanlık ve eğitimlerle öğretmenlerin mesleki yeterliklerinde gelişme olduğuna ilişkin alanyazın (Çitil, 2016; Çolak, 2007; Narhi vd., 2015; Çolak, Uzun ve Vuran, 2013; Yükselen ve Yaban, 2013) verileriyle tutarlı bulunmuştur. Davranış inceleme formlarına ilişkin bulgulara bakıldığında; uygulamanın başlatıldığı 2019 yılının Mart ayında üç odak sınıfta 11 adet form doldurulduğu, 2019 yılının Nisan ayındaysa üç odak sınıfta toplam iki davranış inceleme formu doldurulduğu görülmüştür. Mayıs ve Haziran aylarındaysa odak sınıflarda davranış inceleme formunun doldurulmasını gerektiren bir durum oluşmadığı belirlenmiştir. Alanyazında OÇODD uygulamalarının okullarda karşılaşılan disiplin problemlerini azaltıcı etkileri olduğuna ilişkin pek çok araştırma bulgusu yer almaktadır (Elfner-Childs, vd., 2016; Farkas, vd., 2012; Good, McIntosh ve

Gietz, 2011; Hill ve Brown, 2013). OÇODD uygulamasıyla disiplin sorunlarının azaldığına ilişkin erişilen bulgular alanyazın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sınıflarda kullanılmaya başlanan bilye kavanozu sistemiyle ilgili olarak öğretmenler; uygulamayla sınıf yönetiminin kolaylaştığına, sınıfta karşılaşılan problem davranışların azaldığına ve öğrencilerin yeni sosyal beceriler edindiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin yeni sosyal beceriler edindikleri şeklindeki görüşü; sosyal becerilerin değerlendirilmesi ölçeğinin ön test son test sonuçlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan istatistiksel analizler sonucunda erişilen verilerle uyumlu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler bilye kavanozu uygulaması sayesinde problem davranışlara karşı sergiledikleri hatalı tepkileri de fark ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan ODD ekip toplantılarının da öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı problem davranışların çözümü için öğretmenlere yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Alanyazında yer alan sınıflarda gerçekleştirilen çeşitli müdahalelerin ve öğretmenlere sağlanan danışmanlıkların öğretmenlerin mesleki yeterliklerine olumlu etkileri olduğuna ilişkin bulgularla (Çitil, 2016; Mat-Rabi ve Yusof-Zulkefli, 2018; Shindler, 2016; Yükselen ve Yaban, 2013) araştırma bulguları tutarlıdır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında da olumlu değişimler olduğu anlaşılmıştır. Örneğin Buğra öğretmen; “sabretmenin fedakarlık olmadığını anladım.” (28.06 2019 tarihli Buğra Öğretmen ile görüşme) derken, Zerrin Öğretmen, branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin farklı yönlerini tanıdıklarını ve onları derslere ve ders dışı etkinliklere katmaya başladıklarını ifade etmiştir (27.06 2019 tarihli Zerrin Öğretmen ile görüşme). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında gerçekleşen değişimlerin uygulamaların etkisiyle gelişen öğretmen ve öğrenci yeterliklerinin ortak bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin davranış yönetimine ilişkin kullandığı stratejilerin UDA’ya dayalı stratejiler olması ve OÇODD uygulamasının öğrencilere kazandırdığı yeni becerilerin bir sonucu olarak öğretmen tutumlarının değiştiği düşünülmektedir. Katılımcılar öğretmen veli etkileşimdeki sorunlarda da önemli değişimler olduğuna ilişkin görüş belirtmiştir. Öğretmenler velilerin okulda farklı çalışmaların yapıldığını fark ettiklerini ve uygulamaların öğretmen veli etkileşimine olumlu etkileri olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Okul veli etkileşimine yönelik katılımcıların ifade ettiği olumlu gelişmelerin; OÇODD kapsamında gerçekleştirilen GHG müdahalesi, aile bilgilendirme çalışmaları, araştırmacının veli toplantılarına katılması, araştırmacının velilerle birebir görüşmeler yapması, öğretmen eğitimlerinin

etkisiyle öğretmenlerin velilere yönelik tutumlarının değişmesi ve gereken durumlarda ailelerle öğretmenlerin yaptığı görüşmelerin etkisiyle gerçekleşmiş olabileceği düşünülmektedir. Kaan Öğretmen diğer katılımcılardan farklı olarak velilere yönelik çalışmalara ilişkin ailelerle daha fazla görüşme yapılmasının daha iyi olacağına dair görüş belirtmiştir (25.06 2019 tarihli Kaan Öğretmen ile görüşme). Araştırmacının çok boyutlu yapısı, kullanılabilecek uygulama süresinin sınırlılığı ve durum saptama sürecinde belirlenen velilere ilişkin öğretmen görüş ve tutumları nedeniyle velilere yönelik doğrudan müdahalelere çalışmada yer verilmemesi ancak her aşamada velilere bilgilendirme çalışmalarının yapılması ve velilerden gelen destek taleplerinin karşılanması geçerlik (23.01.2019 tarihli geçerlik komite tutanağı) ve tez izleme komitelerinde (14.12.2018 tarihli tez izleme komite tutanağı) kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı uygulama sürecinde toplam sekiz bire bir veli görüşmesi yapmıştır. Bu görüşmelerin altısı ailelerden gelen talep üzerine planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı başında yapılan veli toplantılarına katılarak ailelerle okulda gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalara ilişkin bilgi paylaşımı yapmıştır. Araştırmada kullanılan tüm müdahalelere ilişkin velilere bilgilendirici metinler gönderilmiştir. Ayrıca sıra dışı durumlarda (ör. 6-A sınıfından Aydın'ın durumu) araştırmacı ev ziyaretlerine de katılarak sürecin çözümüne yardımcı olmak için çalışmıştır. Araştırma sürecinde velilere yönelik yapılan çeşitli çalışmalar bulunsada daha sistemli bir sürecin işletilmesinin çeşitli açılardan daha olumlu olabileceği düşünülmektedir. Ailelerin OÇODD uygulamalarına dahil edilmesine yönelik önerilere ileri araştırmalara ilişkin öneriler bölümünde yer verilmiştir.

Katılımcılar özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine olumsuz etki eden problemlerinin bilye kavanozu ve oturma düzeni değişikliği uygulamaları sayesinde olumlu yönde değiştiğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bilye kavanozu uygulamasının özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin; uygulama sayesinde özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını ve kurallara daha fazla uymaya başladıklarını, yeni sosyal beceriler edindiklerini ve bu durumun da tipik gelişen akranlarıyla iletişimlerini güçlendirdiğini belirttikleri görülmüştür. Araştırmada bilye kavanozu uygulamasının etkilerine ilişkin erişilen bulgular sınıf yönetiminde olumlu pekiştirmeye dayalı önleyici yöntemlerin kullanılmasının sınıf iklimine olumlu etkileri olduğuna ilişkin alanyazın (Bakioğlu, 2014; Güneş, 2014; Jolivet vd., 2014; Özyürek, 2005; Shindler, 2016) verileriyle benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar, oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilere etkisine ilişkin; özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımının arttığını, akranlarıyla yaşadıkları çatışmaların azaldığını ve sınıf yönetiminin kolaylaştığını ifade etmişlerdir. Alanyazında problem davranışların önlenmesi ve azaltılmasında işlevsel analize dayalı müdahalelerin etkili olduğuna ilişkin yer alan bulgularla (Debnam, Pas ve Bradshaw, 2012; Hill ve Brown, 2013; Ünlü vd., 2013) oturma düzeni değişikliğinin olumlu etkileri uyumlu bulunmuştur.

Katılımcılar tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimine olumsuz etki eden davranışlarının; bilye kavanozu, sınıf toplantıları ve oturma düzeni değişikliği uygulamaları ile azaldığına ilişkin görüş belirtmiştir. Öğretmenler bilye kavanozu uygulamasıyla hem tipik gelişen öğrencilerin hem de özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını, öğrencilerin yeni sosyal beceriler edindiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sürecinde yer alan GHG dışındaki tüm müdahalelerin bütün öğrencilere aynı şekilde aynı ortamda uygulanmış olması nedeniyle uygulamanın etkilerinin tüm öğrencilerde benzer şekilde olumlu olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler arasında akademik başarı açısından farklılıklar olsa da genel olarak öğrencilerin büyük bir kısmının yoğun problem davranışlar sergiliyor olması da uygulamaların tüm öğrencilerde benzer etkileri olmasıyla ilişkili bir durum olarak değerlendirilebilir. Sınıf toplantılarının tipik gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin, toplantıların bilye kavanozu uygulamasının etkilerini desteklediğini ve öğrencilerin iletişime daha açık hale geldiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazında (Atbaşı, 2020b; Dunlap, vd., 2009; Shindler, 2016); sınıf toplantılarının hem bir sınıf yönetim aracı olarak hem de OÇODD uygulamasının bir bileşeni olarak önerilen bir uygulama olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan sınıf toplantılarının sınıf iklimi üzerindeki olumlu etkilerine ilişkin verilerle (Atbaşı, 2020a; Shindler, 2016) araştırmada erişilen bulgular paralellik göstermektedir. Oturma düzeni değişikliğinin tipik gelişen öğrencilere etkileri de özel gereksinimli öğrencilere olan etkilerine benzer bulunmuştur. Katılımcılar oturma düzeni değişikliğiyle tipik gelişen öğrencilerin daha sosyal hale geldiğini ve problem davranışlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tipik gelişen öğrencilerin zorbalık karşıtı müdahale paketinden de olumlu etkiler gördüklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, zorbalık karşıtı müdahalelerin etkisiyle tipik gelişen öğrencilerin dahil olduğu zorbalık davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir. Ön test, son test olarak uygulanan

“akran zorbalığı belirleme ölçeği-ergen formu” bulguları da tipik gelişen öğrencilerin zorba ve kurban ölçeklerinin tüm alt ölçeklerindeki puan düşüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuyla nitel veriler uyumlu bulunmuştur. Berrin ve Buğra öğretmenin zorbalık karşıtı müdahalenin Emin ve Aydın üzerinde yeterince etkili olmadığına ilişkin belirttikleri görüş tüm öğrencilerin uygulamalardan aynı düzeyde ve aynı şekilde etkilenmediklerine ilişkin bir veri olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca Aydın’ın 3. düzey OÇODD uygulamasına ve psikiyatrik değerlendirmeye gereksinim duyan bir öğrenci olduğu ancak uygulamanın zaman sınırı ve ailenin tercihleri nedeniyle bu müdahalelerin yapılamadığı açıklanmıştır. Bu nedenlerle Aydın’ın zorbalık davranışlarının yeterince azalma göstermemiş olabileceği düşünülmektedir. Emin’in sergilediği zorbalık davranışlarının yeterince azalma göstermemiş olmasıysa uygulamaya ilişkin bulgular başlığında açıklandığı gibi, yapılan değerlendirmeler sonucunda ikinci düzey müdahaleye gereksinim duyduğu ancak ailesinin kabul etmemesi nedeniyle uygulamaya dahil edilememesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının uygulamalardan etkilenme düzeylerinde farklılıklar oluşturması ve zorbalık gibi bir davranışın kısa vadede tamamen sonlanmaması da alanyazın verileriyle (Han ve Kemple, 2006; Olweus, 2004; Smith, Pepler ve Rigby, 2004) uyumludur. Ayrıca öğretmenler zorbalığı azaltan etmenlerden birinin de zorbalığı gözlemleyen öğrencilerin zorbalığa karşı sergiledikleri ilgilenmeyen veya destekleyen tutumların durdurmaya çalışan tutumlarla değişmesi olduğuna ilişkin de görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu zorbalıkla mücadeleye ilişkin alanyazında izleyici rolünün zorbalığın azaltılmasında çok önemli olduğuna ilişkin verilerle (Conn, 2004; Slee ve Skrzypiec, 2016) tutarlılık göstermektedir. Zorbalık karşıtı müdahale alanyazında önerilen şekilde okul çaplı bir yaklaşım (Good, McIntosh ve Gietz, 2011; Olweus, 2004; Sandmel, vd., 2009) şeklinde planlanmış ve cezalandırmacı yaklaşım yerine önleyicilik odaklı bir yaklaşımla desenlenmiştir. Erişilen nitel ve nicel bulgular da alanyazında zorbalıkla müdahalenin okul çaplı yaklaşımlara entegre edilmesinin etkili olduğuna ilişkin verilerle (Good, McIntosh ve Gietz, 2011; Murray-Harvey, Slee ve Taki, 2009; Olweus, 2004;) uyumlu bulunmuştur.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde yaşanan değişimlere bakıldığında öğrencilerin sosyal beceri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre artış yüzdeleri şu şekildedir; Serhat %9, Kadir %9, Mustafa %12, Sinan %31, Derya %20 ve Yaşar %10. Risk altındaki öğrencilerin sosyal

beceri düzeylerinde yaşanan değişimlere bakıldığında öğrencilerin sosyal beceri değerlendirme ölçeklerinden aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına göre artış yüzdeleri şu şekildedir; Aykut %25, Çiğdem %11, Sude %11, Tunay, %7, Nuran % 7 ve Erkin %22. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin ön test son test verilerinin karşılaştırılması sonucunda ölçeğin grupta iş yapma becerileri dışındaki tüm alt ölçeklerinin ortalamalarının arttığı bulunmuştur. Ayrıca 13 alt ölçeğin dokuzunda ön test son test verilerinin istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Odak sınıflarda bulunan tüm özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde ölçek sonuçlarına ve öğretmen görüşlerine göre artış olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmının bu bulgusu, alanyazında OÇODD uygulamasının öğrencilerin sosyal becerilerine geliştiren etkilerinin olduğu bulgusuna (Fattah-Amer, 2017; Melekoğlu, 2017) paralellik göstermektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal beceri değerlendirme ölçeğinin grupta iş yapma alt ölçeğindeki ortalama puanların azalmasının, araştırmada erişilen nitel bulgularla uyumsuz olduğu görülmektedir. Katılımcılar genel olarak öğrencilerin kendi aralarında sorun çözebilir hale geldiklerini ve ilişkilerinin güçlendiğini ifade etmiştir. Bu nedenle ölçek sonuçlarında erişilen grupta iş yapma alt ölçeğindeki ortalama puanların azalması öğrencilerden birkaçının son testi doldururken maddeleri yanlış yorumlamış ya da yanlış işaretlemiş olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür.

İkinci düzey müdahale olarak uygulanan GHG müdahalesine dahil edilecek öğrencilerin belirlenmesi süreci alanyazında (Atbaşı, 2020a; Stormont vd., 2012; Sugai ve Horner, 2009) önerildiği gibi veriye dayalı olarak, ODD ekibi (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı) ve geçerlik komitesinin (20.03.2019 tarihli geçerlik komitesi toplantısı) uzlaştığı ve uygulamaya ilişkin bulgular başlığında açıklanan şekilde gerçekleştirilmiştir. İkinci düzey müdahale olarak uygulanan GHG'nun öğrenciler üzerindeki etkilerine bakıldığında grafişsel analizlere göre uygulama sürecinde uygulamaya katılan tüm öğrencilerin topladıkları günlük hedef puanlarının artma eğilimi gösterdiği belirlenmiştir. GHG uygulamasına dahil edilen öğrencilerden Kadir, Aykut, Mustafa, Tunay, Derya, Erkin ve Barış'a GHG uygulamasının etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmının eylem araştırması deseniyle yürütölüyor olması nedeniyle ani gelişen durumlara yanıt olarak uygulamalarda uyarılama yapmanın veya yeni uygulamaları sürece katmanın gerekebileceği ve bu durumun da GHG uygulamasının etkilerini deneysel kontrol altında belirlemeyi zorlaştıracığı

düşünülmüştür. Araştırma soruları gereği öğrencilere uygulanan GHG müdahalesinin etkilerinin deneysel kontrol kurulmadan belirlenmesinin bir sorun oluşturmadığı düşünülmüştür. Ayrıca araştırmacının okulda bulunabileceği gün ve saatin sınırı nedeniyle okulda geçirdiği zamanı odak sınıflara ve uygulamaların gereksinimlerine göre planlaması gerekmiştir. Bu durum nedeniyle de GHG müdahalesinin başlama düzeyi verileri her bir öğrenci için sadece üç ayrı dersten toplanan verilerden oluşturulmuştur. Aksi halde uygulamada toplanacak verilere uygun bir başlama düzeyi verisi toplanması için araştırmacının her odak sınıfta 21 saatlik gözlem yapması yani toplamda dokuz uygulama gününü GHG müdahalesinin başlama düzeyi verilerini toplamaya ayırması gerekecekti. Bu durumdaysa OÇODD uygulamasının sağlıklı biçimde yürütülmesi için araştırmacının gerçekleştirmesi gereken diğer görevlerde aksamalar yaşanması söz konusu olacaktı. GHG müdahalesinin etkilerinin deneysel kontrol olmadan belirlenmesinin kararlaştırılmasına rağmen uygulamaya dahil edilecek öğrencilerden başlama düzeyi verisi toplanmasının nedeni öğrencilerin günlük GHG hedef kartlarında kullanılacak puan hedefinin başlangıçta ne olması gerektiğine karar vermektir. Açıklanan bu nedenlere bağlı olarak GHG müdahalesinin uygulanma biçiminin, uygulamaya ilişkin bulgular başlığı altında açıklandığı şekilde yürütülmüş olmasının araştırma sorularına ve araştırma yönteminin doğasına uygun olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar GHG uygulamasının öğrencilerin problem davranışlarını ve akranlarıyla yaşadıkları sorunları azalttığını, sınıf kurallarına uygun davranışlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları alanyazında GHG uygulamasının öğrencilerin problem davranışlarında azalmaya, derse etkin katılım davranışlarında ve sosyal beceri düzeylerinde artışa neden olduğu bulgularıyla (Atbaşı, 2016; Collins, Gresham ve Dart, 2016; Wolfe, Pyle, Charlton, Sabey, Lund ve Ross, 2016) uyumludur. Ayrıca alanyazında risk altındaki ve özel gereksinimli öğrencilere özgü uyarlamalarla yapılan uyarlanmış GHG müdahalesinin de etkili olduğu bulgusu (Atbaşı, 2016; Wolfe, vd., 2016), mevcut araştırmada uyarlanmış GHG formlarıyla müdahalenin gerçekleştirildiği Mustafa, Kemal ve Derya’da da uygulamanın etkili olmasıyla paralellik göstermiştir.

Katılımcılar GHG uygulamasına dahil olan öğrencilerden Özkan ve Aydın’da müdahalenin etkilerinin sınırlı olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların GHG uygulamasının Özkan üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine bakıldığında; uygulamanın başladığı ilk süreçte uygulamanın Özkan’ın istenmeyen davranışları üzerinde daha

kontrol edici olduğu ancak uygulama sürdükçe GHG'nun Özkan üzerindeki olumlu etkilerinde azalma olduğu yönünde görüş belirttikleri anlaşılmıştır. Özkan'ın 28 günlük uygulama sürecinde 24 gün okula geldiği ve 16 gün (%67) günlük hedeflerini karşılayarak ödül aldığı görülmüştür. Özkan'ın GHG uygulamasına dahil edilmesine ilişkin temel gerekçe ODD ekibi tarafından dürtüsellik ve aşırı hareketlilik davranışları olarak belirlenmiştir. Durum saptama sürecinde Özkan'ın beşinci sınıfta da neredeyse hiç yerinde oturmayan aşırı hareketli ve çok konuşan bir öğrenci olduğu yapılan görüşmelerle anlaşılmıştır. Araştırmacının 6-B sınıfında gerçekleştirdiği gözlemlerde de sürekli Özkan'ın konuşma ve ayakta durma davranışları sergilediği belirlenmiştir. Bunun üzerine geçerlik komitesi (21.11.2018 tarihli geçerlik komite tutanağı) ve ODD ekibiyle (04.01.2019 tarihli ODD ekip toplantısı) yapılan görüşmeler sonucunda Özkan'ın annesiyle araştırmacının ve Zerrin Öğretmen'in bir görüşme yaparak Özkan'ın bir çocuk psikiyatristi tarafından DEHB açısından değerlendirilmesinin anlamlı olabileceği anneye gerekçeleriyle açıklanmıştır. Ancak anne Özkan'ın babasını bu duruma ikna edemeyeceğini ifade etmiştir (11.01.2019 tarihli araştırmacı günlüğü). Bu nedenle, Özkan'ın uygulamadan beklenen davranışsal kazanımları beklenen düzeyde elde edememesinin tıbbi nedenleri olup olmadığı anlaşılamamıştır. Ancak uygulanan GHG ve bilye kavanozu gibi müdahalelerin kısmen de olsa Özkan'ın problem davranışlarında azalmaya neden olması gelecek yıllarda da benzer müdahalelerin sürdürülmesi durumunda problem davranışlardaki azalmanın devam edebileceğini düşündürmektedir. Özkan'ın üçüncü düzey müdahaleye aday gösterilebilecek bir öğrenci olduğu hem ODD ekibi (10.05. 2019 tarihli ODD ekip toplantısı) hem de geçerlik komitesiyle (09.05.2019 tarihli geçerlik komite tutanağı) yapılan görüşmelerde ele alınmıştır. Ancak uygulamanın zaman sınırlaması nedeniyle üçüncü düzey müdahale planlaması yapılamamıştır.

Katılımcıların GHG uygulamasının Aydın üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine bakıldığında Aydın'ın sıklıkla sergilediği problem davranışlar olan ayakta durma, izinsiz konuşma ve aşırı hareketlilik davranışlarında dönem dönem kısmi azalma olduğu ancak bu davranışlarının istenen düzeyde azalma göstermediği anlaşılmaktadır. Aydın'ın 28 günlük uygulama sürecinde 26 gün okula geldiği ve 23 gün (%88) günlük hedefini karşılayarak ödül aldığı belirlenmiştir. Aydın'ın GHG uygulamasından beklenen olumlu etkiyi elde edememesinin nedenleri arasında Aydın'ın psikolojik durumunun etkileri olabileceği düşünülmektedir. Aydın'ın okul dışında, sınıf öğretmenine iletilen, çeşitli anti sosyal eğilimlere işaret eden olumsuz davranışlarının (hayvanlara zarar verme) olduğu

ODD ekibinde (22.03.2019 tarihli ODD ekip toplantısı) değerlendirilmiştir. Ayrıca durum saptama sürecinde de Aydın'ın öğretmenin kendisini uyardığı veya sınıfa sinirlendiği durumlarda gülme davranışı sergilediği ve sıklıkla arkadaşlarıyla olumsuz etkileşimleri bulunduğu belirlenmiştir. ODD ekibi (10.05. 2019 tarihli ODD ekip toplantısı) ve geçerlik komitesi (09.05.2019 tarihli geçerlik komite tutanağı) tarafından değerlendirilen bu durumlar sonucunda okul rehber öğretmeni Zerrin Öğretmen ve 6-A sınıfının sınıf rehber öğretmeni İpek Öğretmen Aydın'ın ailesiyle görüşerek konu hakkında çeşitli önerilerle birlikte psikiyatrik değerlendirme tavsiyesinde bulunmuşlardır. Dönem dönem Zerrin Öğretmen Aydın'ın annesiyle görüşerek durumu takip etmiş ancak ailenin önerilere uymadığı anlaşılmıştır. Uygulamanın kısmi de olsa Aydın üzerinde olumlu etkilerinin olması takip eden yıllarda benzer uygulamalara dahil edilmesi durumunda Aydın'ın davranışlarının daha olumlu gelişmeler gösterebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca Aydın'ın üçüncü düzey ODD müdahalesi için iyi bir aday olduğu ODD ekibi (10.05. 2019 tarihli ODD ekip toplantısı) ve geçerlik komitesi tarafından (09.05.2019 tarihli geçerlik komite tutanağı) değerlendirilmiştir. Etik ilkeler gereği Aydın'ın durumuna katkı sağlamak amacıyla araştırmacı, Zerrin Öğretmen ve İpek Öğretmen Aydın'ın ailesine bir ev ziyareti gerçekleştirmiş ve takip eden yıllarda gerek duyduklarında akademik ve sosyal destekler için hem araştırmacıyla hem de Aydın'ın öğretmenleriyle iletişime geçebilecekleri ifade edilmiştir.

Uygulama aşamasında ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi gerektiği kararlaştırılan dokuz öğrenciden ikisinin müdahaleden kısmi olarak olumlu etkiler görmüş olmasına rağmen üçüncü düzey müdahaleye dahil edilmesine gerek duyulması alanyazında her öğrencinin ikinci düzey müdahaleden beklenen davranışsal kazanımları elde edemeyeceği bulgusuyla (Boden, Ennis ve Jolivette, 2012; Horner, vd., 2005) paralellik göstermektedir.

Uygulama sürecinde GHG uygulamasında kullanılan pekiştirmenin öncelikle her okul gününün sonunda yapılırken, zamanla pekiştirmenin belirli sayıda bilete biriktirerek yapılır hale gelmesi, alanyazında (Atbaşı, 2020a; Atbaşı, Karasu ve Tavil, 2019; Fairbanks, Simonsen ve Sugai, 2008) GHG uygulamasında kullanılan pekiştirmenin sistematik olarak geri çekilmesine ilişkin önerilere uygun bulunmuştur.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal konumlarında ne gibi değişimler olduğuna ilişkin sosyometri sonuçları incelendiğinde durum saptama sürecinde odak sınıflardaki en az zaman geçirilmek istenen ilk beş öğrenci arasında altı özel gereksinimli öğrenciden

beşinin adının yer aldığı, uygulama sonrası yapılan değerlendirmede bu sayının üçe indiği görülmüştür. Risk altındaki altı öğrenciden ikisinin durum saptama sürecinde en az zaman geçirilmek istenen ilk beş öğrenci arasında yer aldığı, uygulama sonrası yapılan değerlendirmede bu sayının bire indiği görülmüştür. Araştırma bulgularına bakıldığında özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyometri sonuçlarında olumlu gelişmelerin olduğu belirlenmiştir. Bu durum alanyazındaki OÇODD uygulamalarının öğrencilerin sosyal konumuna olumlu etkileri olduğu verisiyle (Collins, Gresham ve Dart, 2016; Farkas, vd., 2012) tutarlılık göstermektedir. Uygulama sonrası yapılan sosyometri verilerine göre hala reddedilen statüde özel gereksinimli ve risk altında öğrencilerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sosyal statülerindeki değişimin hızlı gerçekleşen bir durum olamadığına ilişkin alanyazında (Collins vd., 2016; Çolak, Uzuner ve Vuran, 2013; Farmer, 2000; Gehlbach, 2004) yer alan bilgilerle araştırma bulguları uyumludur. Ayrıca bulguların işaret ettiği olumlu değişim, uygulamanın gelecek yıllarda da devam ettirilmesi halinde, uygulamaların özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyal konumlarına ilişkin daha iyi sonuçlar verebileceğini düşündürmektedir. Bu durumun da OÇODD uygulamalarının etkilerinin uzun vadede güçlendiğine ilişkin alanyazın verileriyle (Carr vd., 2002; Jolivette, vd., 2014; Ögütölmüş ve Vuran, 2016; Sugai ve Horner, 2006) uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin kimdir bu uygulamasında aday gösterildiği olumsuz maddelerin ön test (N_1) ve son test (N_2) verilerine göre değişimi incelendiğinde olumsuz maddelerden yedisinde (sevilmeyen [$N_1=8$, $N_2=4$], dağınık [$N_1=7$, $N_2=5$], uyumsuz [$N_1=4$, $N_2=1$], alaycı [$N_1=5$, $N_2=2$], geveze [$N_1=5$, $N_2=2$], zor anlayan [$N_1=8$, $N_2=7$] ve içe dönük [$N_1=4$, $N_2=3$]) aday gösterilen risk altındaki ve özel gereksinimli öğrencilerin toplam sayısında azalma olduğu belirlenmiştir. Olumsuz maddelerden ikisinde (sorumsuz ve engelli arkadaşına karşı anlayışsız) aday gösterilen toplam öğrenci sayısının değişmediği belirlenmiştir. Olumsuz maddelerden birinde (kaba [$N_1=1$, $N_2=2$]) aday gösterilen toplam öğrenci sayısında artış olduğu anlaşılmıştır. Özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin aday gösterildiği olumlu maddelerden birinde (sevilen [$N_1=1$, $N_2=2$]) artış olduğu, birinde değişme olmadığı (kibar) ve birindeyse (engelli arkadaşlarına karşı anlayışlı [$N_1=1$, $N_2=0$]) azalma olduğu bulunmuştur. Kimdir bu? uygulama sonuçlarının da sosyometri uygulama sonuçlarına benzer şekilde özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyal konumlarında olumlu gelişmeler yaşandığına işaret edecek şekilde değiştiği anlaşılmıştır. Erişilen bulgular çeşitli

müdahalelerle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal konumlarının iyileştirilebileceğine ilişkin alanyazın bulgularıyla (Arsenio ve Lemerise, 2001; Çolak, Uzuner ve Vuran, 2013; Huggins, 2016) uyumlu bulunmuştur.

Katılımcılar özel gereksinimli öğrencilerin akran ilişkilerine oturma düzeni değişikliğinin ve zorbalık karşıtı müdahale paketinin olumlu etkileri olduğuna ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar; oturma düzeni değişikliğinin özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişen akranlarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ve zorbalık karşıtı müdahale paketiyle öğrencilerin maruz kaldığı zorbalığın azaldığını ifade etmişlerdir. Özel gereksinimli öğrencilere uygulanan AZBÖ-Ergen Formu ön test son test sonuçlarına göre zorba ve kurban ölçeklerinin her ikisinin de tüm alt ölçeklerinde son test puan ortalamalarında azalma olduğu belirlenmiştir. Son test olarak uygulana kurban ölçeğinin dört alt ölçeğindeki (fiziksel, sözel, izolasyon ve söylenti), zorba ölçeğininse iki alt ölçeğindeki (fiziksel ve cinsel) değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın özel gereksinimli öğrencilerin akran zorbalığa uğrama durumlarındaki azalmaya ilişkin nitel ve nicel bulguları paralellik göstermektedir. Ayrıca bu bulgular zorbalık karşıtı müdahalenin okul çaplı uygulamalara entegre edilmesinin etkili olduğuna ilişkin alanyazın (Good, McIntosh ve Gietz, 2011; Lester, Lawrence ve Ward, 2017) verileriyle uyumludur.

Araştırmacının karşılaştığı zorluklara ilişkin bulgulara bakıldığında; araştırmacının zaman yönetimi ve ulaşım ile ilgili zorluklar yaşadığı ve uygulamaların yürütülmesine ilişkin kaygılar yaşadığı görülmektedir. Özellikle tezin uygulama sürecinde yaşadığım tüm zorluklara rağmen, durum saptama sürecinde belirlenen problemleri durumların, uygulamalarla iyiye doğru geliştiğini görmek beni motive etti. Uygulama sürecinin zorlu dönemlerinde beni en çok “yaptıkların işe yarıyor!” hissi devam etme konusunda güçlendirdi. Elbette tüm bu süreçlerde ODD ekibinin, geçerlik komitesinin ve tez izleme komitesinin özverili çalışmaları, görüşleri ve destekleri de bana çok yardımcı oldu. Gerçekleştirdiğim bu çalışmada yaşadığım zorlukların sıra dışı olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca tüm bu zorluklarla mücadelenin beni zaman ve stres yönetimi konularında geliştirdiğini ve bana sorunlara daha pratik ve çözüm odaklı yaklaşma becerisi kazandırdığını düşünüyorum.

Araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin uygulamalar sayesinde mesleki açıdan kazanımlar elde ettiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin sınıf ve okul çaplı müdahaleler aracılığıyla mesleki

yeterliklerinin geliştiğine ilişkin alanyazın (Çitil, 2016; Narhi vd., 2015; Skiba, 2000; Sugai ve Horner, 2006) verilerine paraleldir. Öğretmenlerin uygulamalar sayesinde sınıf yönetimi konusunda geliştiklerini, öğrencilerle etkileşim kurmanın önemini fark ettiklerini ve öğrencilere daha fazla yardımcı olabilmek için yeni şeyler öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal geçerlikle ilgili bulgulardan bir diğeri de öğretmenlerin uygulamanın gelecek yıllarda da sürdürülmesine ilişkin istekli olduklarını ifade etmeleridir. Öğretmenlerin okulda uygulanan müdahalelerin devam ettirilmesi konusunda istekli olmaları yürütülen OÇODD uygulamalarının tüm paydaşlara olumlu katkılar sunması ve çeşitli sorunları azaltmasıyla ilişkili görülmektedir. Ayrıca alanyazında OÇODD uygulamasının sürdürülebilirliğine ilişkin Nese, vd. (2016)'nın 915 okul üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada eriştikleri kırsal bölgede yer alan okulların OÇODD uygulamasına devam etme oranlarının şehir okullarına göre yüksek olduğu bulgusuyla benzer olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerden toplanan sosyal geçerlik verilerine ilişkin bulgulara bakıldığında formda yer alan on maddeden dördüne toplam altı “katılmıyorum” yanıtının işaretlendiği (%0.89) ve sekizine toplam 15 “kararsızım” yanıtının işaretlendiği (%2.1) belirlenmiştir. Formda yer alan 10 maddeye toplamda 669 “katılıyorum” oyu verildiği (%96.9) belirlenmiştir. Öğrencilerden ve öğretmenlerden araştırmanın sosyal geçerliğine ilişkin toplanan verilerin genel olarak oldukça olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmada erişilen olumlu sosyal geçerlik bulguları alanyazında OÇODD uygulamalarına ilişkin erişilen sosyal geçerlik bulgularıyla (Jolivet vd., 2014; Ünlü vd., 2013) benzerlik göstermektedir.

4.3. Öneriler

Bu kısımda yer verilen öneriler “uygulamaya yönelik öneriler” ve “ileri araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. İzleyen başlıklarda her iki gruba ilişkin önerilere yer verilmiştir.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Kaynaştırma uygulamalarının başarısının artırılması amacıyla tüm öğretmenlerin lisans eğitiminde; özel eğitim, kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrencilere müfredatı uyarlama konularında teorik ve pratik bilgiler edinebilecekleri şekilde bir düzenleme yapılması yararlı olabilir.

2. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan tüm öğretmenlerin özel eğitim alanında lisansüstü düzeyde eğitim almış bir özel eğitim uzmanından özel eğitim danışmanlığı almasına olanak tanınması kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine olumlu etkiler sunabilir.
3. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü tüm okullarda bir özel eğitim öğretmenin kaynaştırma koordinatörü olarak görevlendirilerek öğretmenlere özel eğitime ilişkin hizmet içi eğitimler vermesi ve özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması konusunda çeşitli çalışmalar yürütmesi kaynaştırma ortamlarında yaşanan sorunların azaltılmasına katkı sunabilir.
4. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin okul iş birliklerini arttırmaya yönelik okul rehber öğretmeni koordinasyonunda aile destek grupları kurulabilir ve ailelerin belli aralıklarla bir araya gelerek hem birbirleriyle hem de öğretmenlerle, yaşanan sorunların çözümüne yönelik birlikte çalışması sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik lisans düzeyinde aldıkları eğitim bilimleri derslerinin teorik bilgilerin yanı sıra pratik uygulamalar da içerecek şekilde düzenlenmesi yararlı olabilir.
6. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için MEB ve YÖK arasında imzalanacak protokollerle üniversiteler ve MEB okulları arasında iş birlikleri geliştirilerek öğretmenlere gerek duydukları konularda sadece seminer dönemlerinde değil, daha sık hizmet içi eğitimler sağlanabilir.
7. MEB ve YÖK iş birliğiyle kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunların azaltılması/ ortadan kaldırılması ve kaynaştırmadan bütünleştirmeye geçişin kolaylaştırılması için ODD ve OÇODD uygulamaları ülke genelinde kullanılabilir bir yaklaşım olarak benimsenebilir. Bu düzenlemenin önümüzdeki 10 yıllık süreçte gerçekleştirilebilmesi için;
 - a. Tüm özel eğitim bölümlerinde ODD ve OÇODD derslerinin açılması
 - b. Kaynaştırma uygulaması yürütülen tüm okullara özel eğitim öğretmeni atanması ya da bir özel eğitim öğretmenin danışmanlığının bu okullara sağlanması
 - c. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programlarında OÇODD derslerinin açılması

- d. Okullarda yürütülecek ODD ve OÇODD uygulamalarına danışmanlık verebilecek özel eğitim bölümlerinin belirlenmesi ve okul koordinatörlerinin gerek duyduğunda danışabileceği bir danışmanlık sisteminin ülke genelinde aşama aşama yürürlüğe konması
 - e. MEB'in okullarda yürütülecek ODD ve OÇODD uygulamalarına ilişkin okullara kaynak sağlaması önerilmektedir.
8. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunların azaltılması için okullar MEB tarafından ulusal ve yerel ölçekte teşvik edilebilir. Örneğin her eğitim öğretim yılı başında her ilde Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından kaynaştırmada iyi örneklerin paydaşlarla paylaşıldığı bir dizi etkinlik (panel, çalıştay, yarışma vb.) düzenlenebilir. Bu etkinliklerin ürünleri dijital olarak tüm öğretmenlerle paylaşarak öğretmenlerin yapabilecekleri müdahalelere ilişkin birbirleriyle fikir paylaşımında bulunması sağlanabilir.
9. YÖK kararıyla eğitim fakültelerinin okullardaki sorunların (öğrencilerden, fiziksel çevreden, öğretmen yeterliklerinden ve personelden kaynaklanan) çözümüne yönelik araştırma ve projelerin teşvik edilmesi var olan sorunların azaltılmasına katkı sunabilir.

4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. OÇODD uygulamalarının etkilerinin farklı çalışmalarla da gösterilmesi amacıyla benzer çalışmalar farklı eğitim ortamlarında (ör. farklı demografik özelliklere sahip ve farklı kademedeki okullar) desenlenebilir.
2. OÇODD uygulamalarının uzun dönemli etkilerinin belirlenmesi amacıyla boylamsal araştırmalar desenlenebilir.
3. Üçüncü düzey OÇODD uygulamalarına da yer verilen OÇODD müdahalelerinin etkilerine ilişkin araştırmalar desenlenebilir.
4. OÇODD uygulamalarının etkilerini deneysel kontrol altında belirlemeye yönelik deneysel ve yarı deneysel araştırmalar desenlenebilir.
5. Ailelerin de dahil edildiği OÇODD uygulamalarının etkilerine ilişkin araştırmalar desenlenebilir.
6. Farklı ikinci düzey müdahalelerin kullanıldığı OÇODD müdahalelerinin etkilerine ilişkin araştırmalar desenlenebilir.

7. OÇODD uygulamasına dahil olan okulların, müdahalenin farklı düzeylerine (1., 2. ve 3. düzey) dahil edilen öğrencileriyle dahil oldukları müdahaleye ilişkin görüşlerinin anlaşılması amacıyla farklı nitel araştırma yaklaşımlarıyla çeşitli çalışmalar desenlenebilir.
8. OÇODD uygulamalarının bir veya iki dönem gibi kısa süreli gerçekleştirildiği okullarla, OÇODD uygulamaları sonlandırıldıktan sonra izleme çalışmaları yapılarak; yöneticilerin, öğretmenlerin, personelin, öğrencilerin ve ailelerin uygulamaya ilişkin durumlarının ne olduğuna ilişkin farklı araştırma yöntemleriyle çeşitli araştırmalar desenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S., Kizir, M., and Eratay, E., (2017). Identification of the problems had by the special education teachers working with children that have severe and multiple disabilities. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59.
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akcan, E. (2018). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77
- Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 46, 31-34.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık/zorbalık davranışları: Hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Araştırma Dergisi* 42, 19-25.
- Allan, J. (2005). Encounters with exclusion through disability arts. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 31-36.
- Aral, N., Gürsoy, F. and Aysu, B. (2020). An investigation on the opinions of special teachers regarding inclusion/integration. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 211-218
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., and Spandagou, I. (2010) *Inclusive education: international policy and practice*. London: Sage.
- Arsenio, W. and Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social development*, 10, 59-73
- Arslan, S. and Merih, Z. (2019). School support in inclusive education: Mixed method research. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 643-666.

- Atbaşı, Z. (2016). *Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: Check-in/Check-out uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atbaşı, Z. (2018). Bütünleştirme uygulamasının başarısını etkileyen faktörler. M. Çitil (Ed.). *Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s.223-240). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atbaşı, Z. (2019). Fiziksel yetersizliği olan bireyler. M. Melekoğlu ve M. Sönmez-Kartal (Eds.). *Özel eğitim içinde* (s. 155-183). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atbaşı, Z., Karasu, N. and Tavil, Y. Z. (2019). Positive behavior support program throughout the classroom: The implementation of the Check-in/Check-out program. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 139-154.
- Atbaşı, Z. (2020a). *Olumlu davranışsal destek modeli: Önleyici ve işbirlikçi okul iklimi oluşturma*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Atbaşı, Z. (2020b) Okul çapında olumlu davranışsal destek modeli ve ikincil düzey müdahalelere bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Erken Görünüm*. 1-20.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 279-291.
- Aune, B., Burt, B. and Gennaro, P. (2010). *Behavior solutions for the inclusive classroom*. USA: Future Horizons.
- Ayas, T., ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 316-324.
- Aydar, G. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykır, T. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... ve Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 218-230.
- Bakioğlu, A. (2014). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. and Yalçın, G. (2018). What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us? *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 119-150. doi: 10.17679/inuefd.302031
- Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İbrahim. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D. ve Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkokul ve ortaokullarda yapılan kaynaştırma araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.336925
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Blair, K., Umbreit, J., Dunlap, G. and Jung, G. (2007). Promoting inclusion and peer participation through assessment-based intervention. *Topics in Early Childhood Education*, 27, 134-147.
- Bloor M, and Wood F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts* (1st ed.). London: SAGE Publications.
- Boden, L. J., Ennis, R. P. and Jolivet, K. (2012). Implementing Check in/Check out for students with intellectual disability in self-contained classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 32-39.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5 th ed.). USA: Pearson.
- Booth, C. (2017). *Keeping families together: The Homebuilders model*. NY: Routledge.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77- 101.
- Caca, G. (2020). *Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin yalnızlık ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine ve öğrenci resimlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, G. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Kern-Koegel, L. and Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 4-20.
- Cenkseven-Onder, F. and Yurtal, F. (2008). An investigation of the family characteristics of bullies, victims, and positively behaving adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 821-832.
- Ceylan, F. ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P. and Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 89-99.
- Collins, T. A., Gresham, F. M., and Dart, E. H. (2016). The effects of peer-mediated check-in/check-out on the social skills of socially neglected students. *Behavior Modification*, 40(4), 568-583
- Clunies-Ross, P., Little, E., and Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Coghlan, D., and Brydon-Miller, M. (Eds.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. London: Sage Publications.
- Coloroso, B. (2003). *Bully, bullied, and the bystander*. USA: William Morow.
- Conn, K. (2004). *Bullying and harrassment: A legal guide for educators*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Corrine, G. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Eds.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

- Crone, D. A., Hawken, L. S. and Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. USA: Guilford Publications.
- Crosland, K. and Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251-269.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çayır, A. (2009). *Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, İ. (2020). Özel eğitimle ilgili temel kavramlar ve tarihsel süreç. R. Karabulut (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s.1-23). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çitil, M. (2013). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çetinkol-Sarı, A. (2019). *Branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterliközelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, (2012). Kaynaştırma ortamlarında sosyal beceriler. E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması içinde* (s.173-195). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çolak, A. (2013). Sosyal yeterliğin geliştirilmesinde okul öncesi ve ilköğretim dönemleri için etkinlikler. S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi içinde* (s. 262-288). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Çolak, A. (2019). Sosyal ve duygusal gelişim. A. Cavkaytar (Ed.). *Çocuk gelişiminde normal ve atipik gelişim* içinde (ss. 104-137). 3. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları. No: 2076. E-ISBN: 978-975-06-3245-7.
- Çolak, A., Vuran, S. ve Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(02), 33-53.
- Debnam, K. J., Pas, E. T. and Bradshaw, C. P. (2012). Secondary and tertiary support systems in schools implementing school-wide positive behavioral interventions and supports: A preliminary descriptive analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 142-152.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Demirbilek, M. ve Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511.
- Deniz, E. ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Duda M. A, Dunlap G., Fox, L., Lentini, R. and Clarke, S. (2004). An Experimental Evaluation Of Positive Behavior Suport İn Community Preschool Program. *Topics in Early Childhood Special Education*. 24, 143-155.
- Dunlap, G., Sailor, W., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In *Handbook of positive behavior support* (pp. 3-16). Boston, MA.: Springer.
- EARGED (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf (Erişim tarihi: 14 Mart 2021)
- Eğitim Reformu Girişimi (2011). Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/3.pdf> (Erişim tarihi: 23 Nisan, 2020).

- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elfner-Childs, K., Kincaid, D., George, H. P. and Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 89-99.
- Erbaş, E. (2005). Baş makale: Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2007). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2008). *Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış araştırma raporu. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Erdem, R. ve Yıldız, N. G. (2017). Kaynaştırma yoluyla eğitimde öğrenci başarısı: okul müdürleriyle bir odak grup görüşmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 90-115.
- Ereş, F. ve Canaslan, A. (2017). Kaynaştırma Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Engelli Öğrencilerin Okul Sorunları. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1), 553-570.
- Ergenekon, Y. (2013). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için, öğretmen adayları ve öğretmenler için sosyal yeterliklerin geliştirilmesi* içinde (s. 15-33). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimleri. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 245-282). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Erüstün-Bulutoğlu, H. (2019). *İlk ve ortaokullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin veli, yönetici ve öğretmen görüşleri (Sivas ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Esmer, B, Yılmaz, E, Güneş, A, Tarım, K, Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitime ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1601-1618.
- Evertson, C. M. and Emmer, E. T. (1982). *Preventive classroom management*. NJ: Sage.
- Fairbanks, S., Simonsen, B. and Sugai, G. (2008). Classwide secondary and tertiary tier practices and systems. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 44-52.
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K. and Cicchese, V. (2012). Schoolwide positive behavior support in an alternative school setting: An evaluation of fidelity, outcomes, and social validity of tier 1 implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(4), 275-288.
- Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior. *Remedial and Special Education*, 21 (4), 194-208.
- Farmer, T. W., Lane, K. L., Lee, D. L., Hamm, J. V. and Lambert, K. (2012). The social functions of antisocial behavior: Considerations for school violence prevention strategies for students with disabilities. *Behavioral Disorders*, 37(3), 149-162.
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K. and Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37.
- Fattah-Amer, A. A. (2017). The level of the use of positive behavioral support strategies by teachers of children with autism spectrum disorders in Amman. *College Student Journal*, 51(1), 81-90.
- Fazlıoğlu, Y. ve Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Feng, L. and Maitlis, S. (2010). Non-participant observation. In Mills, Albert J. and Durepos, Gabrielle and Wiebe, Elden, (Eds.) *Encyclopedia of case study research*. London: Sage Publications.
- Feuerborn, L. L., Wallace, C. and Tyre, A. D. (2016). A qualitative analysis of middle and high school teacher perceptions of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 219-229.
- Gay, L.R., Mills, G. E. and Airasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (8. Baskı). New Jersey: Pearson.

- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, 16(3), 207-234.
- Girli, A., ve Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 16-30.
- Gill, J. and Liamputtong, P. (2011). Being the mother of a child with Asperger's Syndrome: Women's experiences of stigma. *Health Care for Women International*, 32(8), 708-722.
- Girli, A. (2013). An examination of the relationships between the social skill levels, self concepts and aggressive behavior of students with special needs in the process of inclusion education. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 42(1), 23.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4.Baskı). (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev. Eds.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goddard, R.D., Woolfolk-Hoy, A. and Hoy, W.K. (2000) Collective teacher efficacy: It's meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. N. J: Prentice-Hall.
- Good, C. P., McIntosh, K. and Gietz, C. (2011). Integrating bullying prevention into schoolwide positive behavior support. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 48-56.
- Görmez, A. (2016). *Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Görmez, A. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2017). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 15-28.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gray, D. E. (1993). Perceptions of stigma: The parent of autistic children. *Sociology of Health & Illness*, 15(1), 102-120.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. Strain, M. Guralnick, and H. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment and modification* (s.143-179). New York: Academic Press.
- Grundy, S. (1988). Three modes of action research. In Kemmis, S. and McTaggart, R (Eds.), *The action research reader* (3rd ed.). Australia: Deakin University Press.
- Guner, N. (2012). The effect of preventive classroom management training program on approval and disapproval behaviors of teachers. *Online Submission*, 5(1), 153-166.
- Gürgür, H. (2019). Kaynaştırma ortamlarında öğretmenler: Rol ve sorumlulukları ve yeterlikler. E. S. Batu (Ed.). *Kaynaştırma ortamlarında uygulamalar içinde* (s. 91-107). Ankara: Vize Akademik.
- Gürgür, H ve Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında iş birliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 275-333.
- Gülyüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden engelli öğrencilerin Akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gül-Karabulut, A. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin ihmalcı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf yönetimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün-Şahin, Z. and Gürbüz, R. (2016). On the proficiency of secondary teachers educating inclusive students. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 138-160.

- Gümüşkaya, Ö. (2018). Özel eğitimde yerleştirme yaklaşımları ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s. 75-100). Ankara: Vize Akademik.
- Güven, D. and Gürsel, O. (2014). Educators' opinion about the success evaluation of students with intellectual disabilities included in primary education. *İlköğretim Online*, 13(1), 109-129.
- Halder, S. and Argyropoulos, V. (2019). *Inclusion, equity and access for individuals with disabilities*. Singapore: Springer.
- Han, H. S. and Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. and Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81(2), 176-193.
- Heward, W. (2013). *Exceptional children an introduction to special education* (10th ed.). USA: Pearson.
- Hill, D. and Brown, D. (2013). Supporting inclusion of at risk students in secondary school through positive behaviour support. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 868-881.
- Holter, I. M. and Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 128, 298-304.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education*. New York: Springer.
- Horner, R., Kincaid, D., Sugai, G., Lewis, T., Eber, L., Barrett, S., et al. (2014). Scaling up school-wide positive behavioral interventions and supports: Experiences of seven states with documented success. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(4), 197-208.
- Horner, R., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W. and Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.

- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W. and Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans. NY: Guilford Press.
- Houchens, G. W., Zhang, J., Davis, K., Niu, C., Chon, K. H. and Miller, S. (2017). The impact of positive behavior interventions and supports on teachers' perceptions of teaching conditions and student achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3), 168-179.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (s. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Huggins, M. (2016). Stigma is the origin of bullying. *Journal of Catholic Education*, 19(3), 166-196.
- Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M. and Birgegard, A. (2020). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 23(1), 217-232.
- Irmak H. (2019). *Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Janney, R. and Snell, M. E. (2000). *Teacher's guides to inclusive practices: Behavioral support*. Maryland: Paulh Brookes Publishing.
- Jeong, S., Davis, J., Rodriguez, J. and Han, Y. (2016). What makes them more vulnerable than others? Obesity, negative emotions, and peer bullying victimization. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 60(14), 1690-1705.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner ve M. Özten-Anay, Çev. Eds.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2003). *What every teacher should know about action research*. USA: Pearson.
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). New Jersey: Pearson.
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M. and Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 298-316.

- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146–157.
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 241.
- Jolivette, K., Patterson, D. P., Swoszowski, N. C., McDaniel, S. C., Kennedy, C. and Ennis, R. P. (2014). School-wide positive behavioral interventions and supports in a residential school for students with emotional and behavioral disorders: First years of implementation and maintenance follow-up focus groups. *Residential Treatment for Children & Youth*, 31(1), 63-79.
- Jordan, A., Schwartz, E. and McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535- 542.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Burcu, O., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 169.176.
- Kale, M., Dikici-Sığırtaç, A., Nur, İ. ve Abbak., B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün vesikliliğinin depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karataş, Z. ve Arslan, E. (2018). Ortaokulda öğrenim gören zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabullerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 495-513.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kaya A. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrencilere ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keser, F. ve Düzkantar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: “Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi”. *Journal of International Social Research*, 12(65), 841-849.

- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kilian, J. M., Fish, M. C. and Maniago, E. B. (2007). Making schools safe: A system-wide school intervention to increase student prosocial behaviors and enhance school climate. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 1-30.
- Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. and van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kurt, T. ve Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. and Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. and Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68 (6), 1181-1197.
- Lane, K. L., Kalberg, J. R. and Menzies, M. H. (2009). *Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviour: A step by step approach*. New York: The Guilford Press.
- Lester, S., Lawrence, C. and Ward, C. L. (2017). What do we know about preventing school violence? A systematic review of systematic reviews. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 187-223.
- Loman, S. L., Strickland-Cohen, M. K. and Walker, V. L. (2018). Promoting the accessibility of SWPBIS for students with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 113-123.
- Loukas, A. (2007). What is school climate. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
- Luciano, S. and Savage, R. S. (2007). Bullying risk in children with learning difficulties in inclusive educational settings. *Canadian Journal of School Psychology*, 22(1), 14-31.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... and Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition,*

- classification, and systems of supports*. USA: American Association on Mental Retardation.
- Lynne-Lane, K. L., Carter, E. W., Jenkins, A., Dwiggins, L. and Germer, K. (2015). Supporting comprehensive, integrated, three-tiered models of prevention in schools: Administrators' perspectives. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 209-222.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victim and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P., Marzano, J. S. and Association for Supervision and Curriculum, D. (2005). *A Handbook for classroom management that works: Association for supervision and curriculum development*. Virginia: ASCD
- Mat-Rabi, N. and Yusof-Zulkefli, M. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1779-1791.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd edition). Applied social research methods series Volume 41. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayring P. Qualitative Content Analysis. Forum: Qualitative Social Research, 2000; 1: Article 20 [Cited 13 February 2013]. Available from URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- McCoy, S., Banks, J. and Shevlin, M. (2012). School matters: How context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119-138.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Publishers.
- McNiff, J. and Whitehead, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: Sage Publications.
- McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. New York: Routledge.
- MEB, (2013). Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları. https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf (Erişim tarihi: 11 Şubat 2021).

- MEB, (2016). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17 1. Dönem. *Erişim:*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- MEB. (2017a). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelgesi.pdf (Erişim tarihi: 15 Şubat 2021).
- MEB, (2017b). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17 1. Dönem. *Erişim:*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- MEB, (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17 1. Dönem. *Erişim:*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- MEB, (2019). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17 1. Dönem. *Erişim:*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- MEB, (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17 1. Dönem. *Erişim:*
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/31152628_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017_1.pdf (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- Melekoğlu, M. (2017). *Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Melekoğlu, M. A. (2019). Özel eğitimde sunulan hizmetler ve yasal düzenlemeler. M. Melekoğlu ve M. Sönmez-Kartal (Eds.). *Özel eğitim içinde* (s. 47-84). Ankara: Vize Akademik.
- Melekoğlu, M., Bal, A. and Diken, İ. H. (2017). Implementing school-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS) for early identification and prevention of problem behaviors in turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(2), 98-110.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertens, D. M. (2003). Mixed methods and the politics of human research: The transformative-emancipatory perspective. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.),

- Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 135–164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba ve A. Ersoy, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Ming-tak, H. and Wai-shing, L. (2008). *Classroom management: Creating a positive learning environment*. Vol. 1. Hong Kong University Press.
- Moote Jr, G. T., Smyth, N. J. and Wodarski, J. S. (1999). Social skills training with youth in school settings: A review. *Research on Social Work Practice*, 9(4), 427-465.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J. and Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 237–250.
- Most, T., Ingber, S. and Heled-Ariam, E. (2012). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.
- Murray, R., Harvey, P. T. and Taki, M. (2009). Comparative and cross-cultural research on school bullying. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 45-58). NY: Routledge.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. and Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274-285.
- Nese, R., McIntosh, K., Nese, J., Hoselton, R., Bloom, J., Johnson, N., ... and Ghemraoui, A. (2016). Predicting abandonment of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders*, 42(1), 261-270.
- Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odluyurt, S. ve Batu, S. (2012). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.) *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (s. 27-40). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Olçay-Gül, S. and Vuran, S. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at school: What we know and what we can do*. MA: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2004). *Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. Bullying in schools: How successful can interventions be?* UK: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2009). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. UK: Routledge.
- O'Moore, A. M. and Minton, S. J. (2004). Ireland: The donegal primary schools. *Bullying in Schools*. 15(3), 275-288. doi: 10.1017/CBO9780511584466.015.
- Orpinas, P. and Horne, A. M. (2009). Creating a positive school climate and developing social competence. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 59-70). USA: Routledge.
- Ögülmüş, K. and Vuran, S. (2016). Schoolwide positive behavioral interventions and support practices: Review of studies in the "Journal of Positive Behavior Interventions". *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1693-1710.
- Özdemir, A. Ş. (2020). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen zihin engelli öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, A. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında aile öğretmen iş birliği. E. S. Batu (Ed.). *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (s. 141-169). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özkan-Yaşaran, Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G. ve Babacan, A. (2016). Yetersizlikten etkilenmiş çocukların sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 211-232.

- Öztürk-Özgönenel, S. ve Girli, A. (2016). Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 286-298.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No: 4). London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. Beşir-Demir, Çev. Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pemik, K ve Deniz, L. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin okul ortamlarına yönelik algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41, 76-89.
- Phillippi, J., and Lauderdale, J. (2018). A guide to field notes for qualitative research: Context and conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381-388.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Pijl, S. J. and Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
- Pijl, S. J., Frostad, P. and Mjaavatn, P. E. (2013). Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 16-28.
- Powers B, and Knapp T. (2006). *Dictionary of nursing theory and research* (3rd ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.
- Reupert, A. and Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268.
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Aragon, S. R. and Elliott, J. (2011). Bullying and victimization among students in special education and general education curricula. *Exceptionality Education International*, 21(3), 2-14.

- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. and Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, 32(2), 114-130.
- Ross, S. W. and Sabey, C. V. (2015). Check-in check-out and social skills: enhancing the effects of check-in check-out for students with social skill deficits. *Remedial and Special Education*, 36(4), 246-257.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students*. (8th Edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Sandmel, K. N., Brindle, M., Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Nackel, J., ... and Little, A. (2009). Making it work: Differentiating tier two self-regulated strategies development in writing in tandem with schoolwide positive behavioral support. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 22-33.
- Sazak-Pınar, E. (2009). *Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin sosyal becerileri ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sazak-Pınar, E. ve Güner-Yıldız, N. (2013). Öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin akademik ve sosyal davranışları için kullandıkları onaylama ve onaylamama davranışlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 541-556.
- Sazak-Pınar, E., Sucuoğlu, B. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2013). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 230-244.
- Scott, T. M., Alter, P. J. and Hirn, R. (2011). An examination of typical classroom context and instruction for students with and without behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 34 (4), 619-642.
- Selimoğlu, H., and Aydın, A. (2019). The effect of peer-tutoring method on social acceptance and self-esteem of individuals with intellectual disabilities. *Hacettepe University Journal of Education*, 34 (3), 639-658.
- Sharp, S. and Smith, P. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. New York: Routledge.

- Shindler (2016). *Dönüştürücü sınıf yönetimi: Tüm öğrencilerin katılımı ve bir başarı psikoloji geliştirmek için pozitif stratejiler* (Çev Ed. A. Arı). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Shuster, B. C., Gustafson, J. R., Jenkins, A. B., Lloyd, B. P., Carter, E. W. and Bernstein, C. F. (2017). Including students with disabilities in positive behavioral interventions and supports: Experiences and perspectives of special educators. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3), 143-157.
- Skiba, R. J. (2000). *Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice*. Bloton, IN: Indiana University, Education Policy Center.
- Skrzypiec, G. and Slee, P. (2017). Implementing quality wellbeing programs in schools: The views of policy makers, program managers and school leaders. In *Mental Health Promotion in Schools* (pp. 207-220). USA: Brill Sense.
- Slee, P. T. and Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Switzerland: Springer.
- Smith, P. K., Pepler, D. and Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* UK: Cambridge University Press.
- Sönmez-Kartal, M. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği/ ekip çalışması. S. Batu (Ed.). *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (s. 105-124). Ankara: Vize Akademik.
- Stormont, M., Reinke, W. M., Herman, K. C. and Lembke, E. S. (2012). *Academic and behavior supports for at-risk students: Tier 2 interventions*. New York: Guilford Press.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/ araştırmalar, *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Sazak-Pınar, E. (2007). Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıfların öğretim özellikleri ile öğretmenin sınıf yönetiminin değerlendirilmesi. TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Proje No: 106K/ 127-105.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N. ve Güner, N. (2009). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi (2008-2009) TÜBİTAK Destekli Araştırma Projesi, Proje No: 108K-183.

- Sucuoğlu, B., Diken, İ.H., Demir, Ş., Ünlü, E. ve Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (01), 41-65.
- Sugai, G. and Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). *Defining and describing schoolwide positive behavior support*. In *Handbook of positive behavior support*. Boston: Springer.
- Sülün K. (2012). *İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında Öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. and Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. New York: Guilford Press.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B. and Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503-520.
- Şahan, G. Ş., Uğurlu, M., Özdemir, N. ve Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şahsuvaroğlu, T. (2018). Bütünleştirmenin temelleri. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s.1-20). Ankara: Vize Akademik.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tomal, D. R. (2003). *Action research for educators*. New Jersey: Scarecrow Press.

- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. USA: ASCD.
- Topping, K., Bremner, W. and Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (p. 28–39). USA: Jossey-Bass.
- Toren, N. K. and Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: A longitudinal study. *Social Psychology of Education*, 18(4), 811–827.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığı önlemede eğitimciler ve ebeveynlere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 191-200.
- Tuş, Ö. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013) Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-166.
- Twemlow, S. W. and Fonagh, P. (2005). The Prevalence of teachers who bully students in schools with different levels of behavioral problems. *American Journal of Psikiyatri*.162, 2387-2389.
- UNESCO, (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (Erişim tarihi: 15 Ocak 2021).
- Ural, B., ve Özteke, N. (2007). *Okulda zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uzoğlu, M. ve Denizli, H. (2017). Fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1271-1283.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-12.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü, E., Vuran, S., Akdoğan, F. E., Güven, D., Yönter, S. and Çaltık, S. E. (2013). Class-wide positive behavior support plan on adhering to the classroom rules. *Elementary Education Online*, 12(4). 912-925.

- Varlier, G. ve Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 553-555.
- Walberg, H. J., and Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of educational Psychology*, 59(1), 414.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. and Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51(4), 74-79.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. ANNALS, AAPSS, 567, [Online] Retrieved on 14-June-2008 at URL: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/refs/567/1/88>
- Wolfe, K., Pyle, D., Charlton, C. T., Sabey, C. V., Lund, E. M. and Ross, S. W. (2016). A systematic review of the empirical support for check-in check-out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 74-88.
- Woods, S. and Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135-155.
- Yassıbaş, U. (2019). Gözlem. C. Sola Özgüç (Ed.), *Özel eğitimde değerlendirme* içinde (s.101-134). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yassıbaş, U. ve Çolak, A. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babaların yaşam deneyimlerine derinlemesine bakış. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 435-467.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarda kullandıkları önleyici yaklaşımlar ve bu yaklaşımların etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Guner-Yildiz, N. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 177-184.
- Yoneyama, S. and Rigby, K. (2006). *Bully/victim students & classroom climate*. Australia: Youth Studies.
- Yorulmaz, A. (2015). *Kaynaştırma eğitimi veren ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Young, J., Ne'eman, A. and Gelser, S. (2012). *Bullying and students with disabilities: A briefing paper*. The National Council on Disability.
- Yükselen, A. ve Yaban, E. H. (2013). Kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihin engelli çocukların sosyal yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 454-468.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M. and Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(4), 419-427.



EKLER

- EK-1.** Olumlu Davranışsal Destek Ekibi Çalışma Kağıdı Örneği
- EK-2.** Durum Saptama Sürecinde Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
- EK-3.** Uygulama Sonrasında Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
- EK-4.** Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni
- EK-5.** Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu Kullanım İzni
- EK-6.** Okuma Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Görsellerle Desteklenmiş Günlük Hedef Geribildirim Formu Örneği-Mustafa
- EK-7.** Günlük Hedef Geribildirim Formu Örneği-Tunay
- EK-8.** Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu
- EK-9.** Geçerlik Toplantısı Tutanağı
- EK-10.** Temas Özet Kağıdı
- EK-11.** Veri Özet Çizelgesi
- EK-12.** Toplam Veri Özet Çizelgesi
- EK-13.** Kod Listesi
- EK-14.** Katılımcı Teyit Formu Örneği
- EK-15.** Etik Kurul Karar Belgesi
- EK-16.** İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi
- EK-17.** İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi
- EK-18.** Sınıf Rehber Öğretmeni Gönüllü Katılım Formu
- EK-19.** Okul Personeli Gönüllü Katılım Formu
- EK-20.** Aile Gönüllü Katılım Formu
- EK-21.** Kural Öneri Formu
- EK-22.** ODD Ekibinde Yer Almayan Öğretmenler İçin Hazırlanan Kural Öneri Formu
- EK-23.** Hazırlanan Tüm Posterler
- EK-24.** Bilye Kavanozu Kullanım Rehberi
- EK-25.** Temizlik Değerlendirme Formu
- EK-26.** İkinci Düzey Müdahaleye Dahil Edilecek Öğrenciler İle İlgili Öğretmen Görüş Formu
- EK-27.** İkinci Düzey Müdahaleye Dahil Edilmesi Önerilen Öğrencilerin Sınıf Kuralları Açısından Değerlendirilmesi

EK-28. Hedef Davranış Öneri Formu

EK-29. Aykut'un Günlük Hedef Geribildirim Formu

EK-30. Kadir'in Günlük Hedef Geribildirim Formu

EK-31. Aydın'ın Günlük Hedef Geribildirim Formu

EK-32. Özkan'ın Günlük Hedef Geribildirim Formu

EK-33. Erkin'in Günlük Hedef Geribildirim Formu

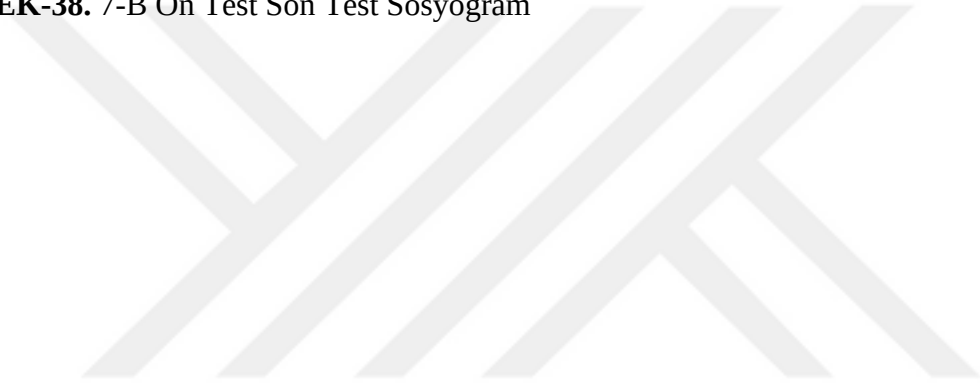
EK-34. Barış'ın Günlük Hedef Geribildirim Formu

EK-35. Derya'nın Günlük Hedef Geribildirim Formu

EK-36. 6-A Ön Test Son Test Sosyogram

EK-37. 6-B Ön Test Son Test Sosyogram

EK-38. 7-B Ön Test Son Test Sosyogram



EK-1. Olumlu Davranışsal Destek Ekibi Çalışma Kağıdı Örneği

Değerli hocam, bu formda belirteceğiniz görüşleriniz çalışmanın daha etkili olması konusunda büyük katkılar sağlayacaktır. Sabrınız ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Yönerge: Lütfen rehber öğretmeni olduğunuz 7-A sınıfı ile ilgili aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

1. Okulunuzda bir yetersizlik tanısı olmamasına rağmen, özel gereksinimli olabileceğini düşündüğünüz öğrencilerin isimlerini ve özel gereksinimli olma şüphesi taşıdığını düşünmenize yol açan durumu açıklayınız.
2. Okulunuzdaki özel gereksinimli ve özel gereksinimli olabileceğini düşündüğünüz öğrencilerin sosyometri ve kimdir bu? uygulama sonuçlarına ilişkin sizin gözlem ve düşüncelerinizle uyuşmayan sonuçları ve görüşlerinizi açıklayabilir misiniz?
3. Sosyometri ve kimdir bu? uygulama sonuçlarında özel gereksinimli öğrencilerin mevcut durumlarını nasıl yorumluyorsunuz? (İsterseniz tek tek isterseniz genel olarak görüşlerinizi ifade edebilirsiniz)
4. Okulunuzun tüm sınıflarını genel olarak değerlendirdiğinizde sınıfların olumlu atmosferini bozan durumları tanımlayabilir misiniz?
5. Yukarıdaki soruda belirttiğiniz sınıf iklimini bozan durumların düzeltilebilmesi ya da daha iyi hale getirilebilmesi için yapılabileceğini düşündüğünüz uygulamalar ya etkinlikler nelerdir? Açıklayabilir misiniz?

EK-2. Durum Saptama Sürecinde Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. “..... Ortaokulu’nu bir bütün olarak (öğrenciler, öğretmenler, veliler, okulun bulunduğu konum, fiziksel özellikler vb. tüm bileşenler) düşündüğünüzde; sizce Ortaokulu’nun güçlü yanları nelerdir?
2. “..... Ortaokulu’nu bir bütün olarak (öğrenciler, öğretmenler, veliler, okulun bulunduğu konum, fiziksel özellikler vb. tüm bileşenler) düşündüğünüzde; sizce Ortaokulu’nun zayıf yanları nelerdir?
3. Tipik gelişen öğrenciler için okul genelinde daha olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturulması için sizce ne gibi çalışmalar/etkinlikler yapılabilir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
4. Özel gereksinimli öğrenciler için okul genelinde daha olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturulması için sizce ne gibi çalışmalar/etkinlikler yapılabilir? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
5. Dersine girdiğiniz tüm sınıfları düşündüğünüzde;
 - a) Özel gereksinimli öğrencilerin akademik bağlamda derse katılımları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - b) Özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak amacıyla gerçekleştirdiğiniz çalışmalar var mı? Varsa açıklayabilir misiniz?
6. Dersine girdiğiniz tüm sınıfları düşündüğünüzde;
 - a) Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içindeki sosyal konumları hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - b) Özel gereksinimli öğrencilerin bulundukları sınıflarda sosyal konumlarının daha iyi hale gelebilmesi için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
7. Rehber öğretmeni olduğunuz sınıfta, diğer sınıflardan farklı olarak, sınıf genelinde, belirli öğrenci gruplarıyla ve/veya birebir öğrencilerle gerçekleştirdiğiniz çalışmalar var mıdır? Varsa örneklerle açıklayabilir misiniz?
8. Okulda gerçekleştirdiğim gözlemlerim sırasında en çok dikkatimi çeken durum bazı sınıflarda derslere göre öğrencilerin oturma düzenlerinin değişiklik göstermesi oldu. Bu noktada sormak istediğim sorularım şunlardır;
 - a) Sizce bir sınıfın oturma düzeni hangi unsurlara dikkat edilerek belirlenmelidir?
 - b) Derslerine girdiğiniz sınıfların oturma düzenleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

9. *Sınıf iklimi, sınıf içerisinde yer alan öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler, uyulması gereken kurallar, sınıfın fiziksel koşullarının sınıfta oluşturduğu psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri olarak tanımlanabilir.*

Derslerine girdiğiniz 6-A, 6-B ve 7-B sınıflarının sınıf iklimlerini nasıl algıladığınızı ve nasıl yorumladığınızı merak ediyorum. Bu konuda;

- a) Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf iklimine etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- b) Tipik gelişen öğrencilerin sınıf iklimine etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- c) Öğretmenlerin sınıf iklimine etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- d) Velilerin sınıf iklimine etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

10. Görüşlerinizi paylaştığınız sınıfların daha olumlu bir sınıf iklimine sahip olmaları için imkân olsa bu sınıflarda ne gibi etkinlikler/düzenlemeler yapılırsın istersiniz? Açıklayabilir misiniz?

11. Derslerine girdiğiniz 6-A/6-B/7-B sınıfında özel gereksinimli öğrencilerinizin her birinin sosyal becerilerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

- a) Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri açısından sizi zorlayan durumlarla karşılaşıyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?
- b) Dersleriniz sırasında özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri açısından karşılaştığınız zorlayıcı durumların çözümü için gerçekleştirdiğiniz ya da gerçekleştirilebileceğini düşündüğünüz çalışmalar var mıdır? Varsa açıklayabilir misiniz?

12. *Akran zorbalığı; çocuk ve ergenle aynı yaş grubunda olan kişi veya kişilerin birbirlerine veya tek bir kişiye karşı sistematik ve kasıtlı olarak sahip oldukları gücü kötüye kullanmak suretiyle fiziksel, sözel ve davranışsal olarak zarar verici davranışlarda bulunmasıdır.*

Yukarıda tanımlı yapılan akran zorbalığı ile ilgili;

- a) Okulda akran zorbalığı yaşandığını düşünüyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?
- b) Okulda yaşanan akran zorbalığı durumunu genel olarak özel gereksinimli çocuklar adına değerlendirmenizi istesem neler söyleyebilirsiniz?
- c) Okulda yaşanan akran zorbalığı durumunu genel olarak tipik gelişen çocuklar adına değerlendirmenizi istesem neler söyleyebilirsiniz?

- d) Rehber öğretmeni olduğunuz ---- sınıfı hakkında özel gereksinimli çocuklar adına zorbalık durumunu nasıl değerlendirirsiniz?
 - e) Rehber öğretmeni olduğunuz ---- sınıfı hakkında tipik gelişen çocuklar adına zorbalık durumunu nasıl değerlendirirsiniz?
- 13.** Velilerle iletişiminiz hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- a) Hangi durumlarda velilerle iletişime geçersiniz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
 - b) Okul yönetiminin ya da ilgili yasa ve yönetmeliklerin zorunlu kıldığı veli görüşmeleri var mı? Varsa içeriklerini ve ne sıklıkla gerçekleştirildiklerini açıklayabilir misiniz?
 - c) Hangi durumlarda veliler sizinle iletişime geçer? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
 - d) Velilerle iletişim konusunda yaşadığınız deneyimlerinize örnekler verebilir misiniz?
- 14.** Bir öğretmen olarak rehberlik servisi ve okul yönetimi ile özel gereksinimli ya da davranış problemleri sergileyen öğrenciler konusunda hangi durumlarda iş birliği yapma gereksinimi duyduğunuzu örneklerle açıklayabilir misiniz?
- 15.** Mesleki gelişiminiz açısından düşündüğünüzde, kendinizi geliştirmeye gereksinim duyduğunuz herhangi bir konu var mıdır? Varsa açıklayabilir misiniz?
- 16.** Eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK-3. Uygulama Sonrasında Öğretmenlerle Yapılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. ODD ekibinin işleyişi ve yapılan toplantıların bahar yarıyılı boyunca gerçekleştirilen uygulamalara etkisi hakkında neler söyleyebilirsiniz?
2. 6-A, 6-B ve /-B sınıflarında ikinci dönem başında yapılan oturma düzeni değişikliğiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?
 - a. Yer düzenlemelerinin sınıf yönetimine etkisi oluğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
 - b. Yer düzenlemesinin öğrencilerin akran ilişkilerine etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
 - c. Yapılan yer düzenlemelerinin özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerini karşılaştırmanızı istesem neler söyleyebilirsiniz?
3. Okul içerisinde çeşitli alanlara (kantin, yemekhane, sınıf vb.) yerleştirilen görsellerin bahar yarıyılı boyunca gerçekleştirilen uygulamalara etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
4. Bilye kavanozu uygulaması ile ilgili olarak;
 - a. Uygulamanın odak sınıflarda sınıf yönetiminiz üzerinde etkisi oldu mu? Açıklayabilir misiniz?
 - b. Uygulamanın odak sınıflardaki sınıf iklimi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
 - c. Bilye kavanozu uygulamasının odak sınıflardaki öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
 - d. Davranış inceleme formu uygulamasının sınıf içinde gerçekleşen problem davranışlar üzerinde etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
 - e. Bilye kavanozu uygulamasının özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerini karşılaştırmanızı istesem neler söyleyebilirsiniz?
5. Sınıf rehber öğretmeni olduğunuz ... sınıfında yaşanan çeşitli problemler ile ilgili gerçekleştirilen sınıf toplantılarının;
 - a. Sınıf içerisinde gerçekleşen problem davranışların çözümünde etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?

- b.** Sizce gerçekleştirilen sınıf toplantılarının rehber öğretmeni olduğunuz ... sınıfının sınıf iklimi üzerinde etkileri olmuş mudur? Açıklayabilir misiniz?
- 6.** Okul ve sınıf kurallarına uyan öğrencileri pekiştirmek amacıyla geliştirilen pekiştirme sistemleri hakkında neler düşündüğünüzü merak ediyorum.
- a.** Kantin ve koridorda uygulanan sticker uygulamasının öğrencilere etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- b.** Yıldız öğrenci uygulamasının öğrencilere etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- c.** Ayın temiz sınıfı uygulamasının öğrencilere etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- d.** Sticker uygulaması, yıldız öğrenci uygulaması ve ayın temiz sınıfı uygulamasının özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerini karşılaştırmanızı istesem neler söyleyebilirsiniz?
- 7.** Odak sınıflarda düzenlenen zorbalık karşıtı uygulamaların (zorbalık hakkında bilgilendirme toplantısı, zorbalık karşıtı sözleşme ile Türkçe ve Resim derslerinde zorbalık karşıtı etkinlik çalışmalarının yapılması) öğrenciler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?
- a.** Zorbalık karşıtı uygulamaların etkilerinin özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrenciler üzerindeki etkilerini karşılaştırmanızı istesem neler söyleyebilirsiniz?
- 8.** Odak sınıflarda gerçekleştirilen günlük hedef geribildirim uygulamasıyla ilgili olarak uygulamaya dahil edilen tüm öğrencileri; sosyal beceri düzeyleri, okul ve sınıf kurallarına uyma durumları, derse katılımları ve akran ilişkileri üzerinden değerlendirmenizi rica ediyorum.
- a.** Günlük hedef geribildirim uygulamasına dahil olan özel gereksinimli ve tipik gelişen öğrencileri uygulamadan gördükleri fayda üzerinden genel olarak değerlendirebilir misiniz?
- 9.** Bahar yarıyılı boyunca yürütülen ODD uygulamasının sürdürülebilirliğiyle ilgili görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.
- a.** Gelecek yıllarda da Ortaokulu'nda ODD uygulamasının yürütülmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?

- b.** ODD uygulamasının Ortaokulu'nda gelecek yıllarda da yürütülmesine hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından karar verilmesi halinde, mevcut kaynakların yeterliğini sürdürülebilirlik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 10.** Bahar yarıyılı boyunca yürütülen ODD uygulamasının sizin öğretmenlik tutumunuza/ bilginize etkileri olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
- 11.** Bahar yarıyılı boyunca yürütülen ODD uygulamasıyla ilgili hatırladığınız, paylaşmak istediğiniz olumlu olumsuz yaşantılarınız var mıdır? Biraz bahsedebilir misiniz?
- 12.** Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı

EK-4. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni



Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni Talebi

Hasan

24 Mart 2018 19:38

Alıcı: uğur

Sevgili Uğur, her iki ölçeği ekte gönderiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum. Selam ve sevgilerimle.

Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu

----- Orijinal Mesai -----

Kimden: uğur

Kime:

Gönderme zamanı: Sat, 24 Mar 2018 12:05:25 +0200 (EET)

Konu: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni Talebi

[Alınılan metin gizlendi]

2 eklenti



SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ(4-6 YAŞ).docx

24K



sosyal becerileri değerlendirme ölçeği(7-12).xls

42K

EK-5. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu Kullanım İzni



Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu Kullanım İzni Talebi

Tuncay /
Alıcı: uğur ›

25 Mart 2018 16:53

merhabalar, ölçek ektedir. yapacağınız çalışmada tarafımızca geliştirilen ölçeği kullanmanızda herhangi bir sorun yoktur. çalışmalarınızda kolaylıklar

24 Mart 2018 18:15 tarihinde uğur
[Alınılan metin gizlendi]

 **AKRAN ZORBALIĞI ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU 6[1].6.2006.doc**
147K



EK-6. Okuma Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilere Yönelik Görsellerle Desteklenmiş Günlük Hedef Formu Örneği-Mustafa

GÜNLÜK HEDEF KARTI

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

[illegible]



Arkadaşlarına
iyi davran.

0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Toplam																				
Hedef																				
Ödül																				

Puanlama Anahtarı

0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn imzası:

Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör imzası:

EK-7. Günlük Hedef Formu Örneği-Tunay

Günlük Hedef Kartı

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

DAVRANIŞ	1.DERS	2.DERS	3.DERS	4.DERS	5.DERS	6.DERS	7.DERS
Öğretmen gelene kadar derse hazırlan.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Derste yüzün tahtaya dönük şekilde otur.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Konuşanları sessizce dinle.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
TOPLAM							
HEDEF							
ÖDÜL							

Puanlama Anahtarı

0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn İmzası:

Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör İmzası:

EK-8. Öğrenci Sosyal Geçerlik Formu**ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ****Adı Soyadı:****Sınıfı:**

Yönerge: Lütfen aşağıdaki maddeleri **ikinci dönemi düşünerek** değerlendirin ve uygun olduğunu düşündüğünüz sütuna işaretleme yapın.

Sıra No	Maddeler	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1	Okulda daha eğlenceli zaman geçirdim.			
2	Okul kurallarına uymak için daha çok dikkat ettim.			
4	Derse katılmak ve dersi dinlemek çok daha kolaydı.			
5	Arkadaşlarımla çok daha iyi anlaştım.			
6	Öğretmenlerimle daha iyi iletişim kurdum.			
8	Pon pon uygulamasından kazandığımız ödülleri eğlenceli buluyordum.			
9	Koridorda ve kantinde kurallara uyduğum zaman sticker kazanabileceğimi bilmek hoşuma gidiyordu.			
10	Yıldız öğrenci uygulaması kurallara daha çok uymak için beni motive etti.			
14	Zorbalık karşıtı sözleşmeye sınıfça uyduğumuzda kazandığımız ödüller sayesinde çok eğlendim.			
17	Sınıf öğretmenim ve Uğur öğretmenle yaptığımız sınıf toplantıları sayesinde sınıfımızdaki problemleri daha kolay çözdüğümüzü düşünüyorum.			

EK-9. Geçerlik Toplantısı Tutanağı

Tarih : 31.10.2018

Katılımcılar : Danışman ve üç öğretim üyesi

- Komite, Fen Bilgisi Öğretmeni Öğretmen'in sınıf yönetimine ilişkin detaylı bilgi edinebilmek adına Öğretmen ile yapılandırılmamış bir veya birkaç görüşme yapabileceğini belirttiler.
- Araştırmacı, bazen okul içerisinde planlı veri toplama süreçleri içerisinde gözlemlediği ve odak alanı ile ilişkili önemli bir durum ile karşılaştığını ama gözlem yaparken bu duruma ilişkin ek veri elde edemediğini ifade etti. Araştırmacı bu gibi durumlara yönelik, planlı veri toplama araçları ile gerekli bilgiyi edinmemesi halinde yapılandırılmamış görüşmeler aracılığıyla veri toplamasının uygun olup olamayacağını sordu. Komite üyeleri gerekli bilgiyi edinebilmek için araştırmacının bu gibi durumlarda yapılandırılmamış görüşmeler yapabileceğini ve bu görüşmelerin saha notu olarak sınıflandırılabilceğini ifade ettiler.
- Komite üyeleri araştırmacıya olumlu davranışsal müdahale sürecine dahil edeceği sınıfı seçme konusunda sınıfları çalışmaya dahil etme ölçütlerini açıkça ve etik açıdan uygun olarak anlatabilmesi gerektiğini belirttiler.
- Araştırmacı tuttuğu günlükleri kodladığını belirtti ve üyelere bunlardan bazı bölümleri açıkladı. Üyeler, bu şekilde kodlayarak gruplamasının araştırmacı için yararlı olacağını ifade ettiler.
- Komite üyeleri araştırmacıya eylem planı üzerinde taslak da olsa planlama yapmaya başlamasını önerdiler. Ayrıca eylem planı ile ilgili paydaş ve uzman görüşü almasının önemli olduğunu açıkladılar.
- Komite üyeleri araştırmacıya sınıf gözlemleriyle elde ettiği önemli verileri tablolatabileceğini ve gözlemlere ilişkin bazı kararlar yazılabileceğini ifade ettiler.

EK-10. Temas Özet Kağıdı

Tarih : 10.10. 18

Sınıf : 6-...

Ders : Bilişim

Ders Saati : 3. Ders

Genel Düşünceler

...nın problem davranışlarının çeşitliliği oldukça fazla. Bu problem davranışların aralıksız olarak da sürdüğünü düşününce durum daha da karışık hale geliyor. Öğretmenin uyarılarına rağmen nın problem davranışlarında azalma olmuyor. ...un davranış problemleri de oldukça yoğundu. Fakat önceki derslerde bu şekilde problem davranış sergilememişti. Gelecek derslerde durumunun nasıl olduğunu takip etmeliyim. ile ...un yan yana oturuyor olmasını da doğru bulmadım. Belki de birbirlerinin problem davranışlarını tetikliyor olabilirler. geçen derslerden birinde daha bir oyuncak ile oynuyordu. Bu derste de bir oyuncak ile oynadı. Gelecek derslerde bu davranış sürece mi bakılmalı. bu derste slime ile oynadı. Öğretmenin pek çok kez i slime ile oynar sıraya vururken gördüğünü düşündüm ama öğretmen i uyarmadı. Ayrıca in bazen derse sadece katılmış olmak için söz aldığını ve konu ile çok da ilgisi olmayan şeyler söylediğini gözlemledim. bu derse önceki derste gibi kağıt uçakla oynamadı ama ayağa kalkma ve sınıfta gezinme davranışı sergiledi. Gelecek derslerde ne olacağına bakılmalı. yine problemli görünüyordu. Davranışları takip edilmeli., ... ve ın bu ders gözleminde belirlediğim davranışları normal aralıkta sayılabilecek davranışlardı. ... ve geçen derste problem davranış sergilememiş ama ...ın geçen derste de kaydedilen problem davranışları olmuş.

Önceki Gözlemin Dikkat Edilecek Konularına İlişkin Düşünceler

Bulunmuyor.

Gelecek Gözlem İçin Dikkat Edilecek Konular

- ... ve davranışları takip edilmeli.
- davranışları gözlemlenmeye devam edilmeli.

Yaşanan Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Bulunmuyor.

EK-11. Veri Özet Çizelgesi

Tarih:
Sınıf:

Ders Adı :
Ders Saati :

Ders Toplam Puanı :

[illegible]

EK-12. Toplam Veri Özet Çizelgesi

Tarih:
Sınıf:

Ders Adı :
Ders Saati :

Sınıf Toplam Puanı :

[illegible]

EK-13. Kod Listesi

ALFABETİK KOD LİSTESİ

1. Aile Bilgilendirmesi
2. Araştırmacının Karşılaştığı Zorluklar
3. Araştırmacının Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Hakkındaki Görüşleri
4. Ayın Temiz Sınıfı Uygulaması Etkiler
5. Ayın Temiz Sınıfı Uygulamasının Planlanması
6. GHG Müdahalesinin Etkileri
7. GHG Müdahalesinin Planlanması
8. Davranış İnceleme Formu Etkiler
9. Davranış İnceleme Formu Planlama
10. Ders İçeriğinde Kural Hatırlatıcı Çalışmalar
11. Derslerde Karşılaşılan Problem Davranışların Öğretmene Göre Farklılık Gösteriyor Olması
12. Eylem Planı Hazırlama Süreci
13. Eylem Planında Yapılan Değişiklikler
14. Geçerlik Komitesinden Gelen Görüşler
15. Görüntü Kaydı İzin Süreçleri
16. Gözlemciye Yönelik Öğretmen Tepkileri
17. İkinci Düzey Müdahalenin Planlanması
18. İş birliği
19. Kural Görsellerinin Etkileri
20. Kural Görsellerinin Hazırlanması
21. Logo ve Slogan Çalışmaları
22. Bilye kavanozu Etkiler
23. Bilye kavanozu Uygulamasının Planlanması
24. Müdahalelere Gelecek Yıl da Devam Edilmeli
25. Odak Dışı Sınıflara Uygulanan Müdahaleler
26. Odak Sınıflara Karar Verme Süreci
27. ODD Ekibinin kurulması
28. ODD Matrisinin Oluşturulması
29. ODD Toplantıları
30. Okul Bölümlerinde Karşılaşılan Problem Davranışlar

31. Oturma Düzeni Değişikliği Etkiler
32. Oturma Düzeni Değişikliğinin Planlanması
33. Öğrenci Eğitimi
34. Öğrencilerin Sosyo-kültürel Dokusuna İlişkin Araştırmacı Görüşleri
35. Öğretmen Eğitimi
36. Öğretmen Eğitiminin Planlanması
37. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Olumlu Tutumları
38. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrencilere Karşı Olumsuz Tutumları
39. Öğretmenlerin Problem Davranışlara Tepkileri
40. Öğretmenlerin Zorbalığa Tepkileri
41. Özel Gereksinimli Öğrenciler
42. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Derslerde Sergilediği Problem Davranışlar
43. Personelin Uygun Olmayan Davranışları
44. Problem Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşler
45. Risk altındaki Öğrenciler
46. Sınıf Toplantıları Etkiler
47. Sticker Uygulaması Etkiler
48. Sticker Uygulamasının Planlanması
49. Tipik Gelişen Öğrencilerin Derslerde Sergilediği Problem Davranışlar
50. Uygulamaların Akademik Başarıya Etkileri
51. Uygulamaların Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerine Etkileri
52. Yıldız Öğrenci Uygulaması Etkiler
53. Yıldız Öğrenci Uygulamasının Planlanması
54. Zorbalık Karşıtı Müdahale Paketinin Etkileri
55. Zorbalık Karşıtı Müdahale Paketinin Planlanması

Not: Kodlama süreci NVİVO 12 for Mac programı aracılığıyla yapıldığı için kodlara ilişkin kısaltma belirlenmemiştir.

EK-14. Katılımcı Teyit Formu Örneği

Katılımcı Teyit Formu

Değerli katılımcı, elinizdeki formda araştırma sürecinde sizinle yapılan çeşitli görüşmelerden alıntılar yer almaktadır. Lütfen alıntıları inceleyiniz ve alıntılardaki ifadelerin size ait olup olmadığını işaretleyiniz. İsterseniz formun açıklama kısmına görüşlerinizi ekleyebilirsiniz.

		İfadeler Bana Aittir	İfadeler Bana Ait Değildir	Açıklama
...Öğretmen Yapılandırılmamış Görüşme	Araştırmacı: Sınıfta ders sunumunda kullandığınız yöntemler nelerdir? Aslında şunu merak ediyorum. Ömer Faruk hoca ee 6-B sınıfına derse girmeden önce bir hazırlık yapar mı? Yaparsa nasıl yapar veya hazırlık yapar veya yapmaz başka bir konu. Dersi işlerken neleri göz önüne alır? Kaan Öğretmen: Yani öncelikle derse gelmeden önce açıkçası bir hazırlık yapmıyorum. Geçtiğimiz yıllarda aynı konuları anlattığımız için onla ilgili bi hani zaten ne olacağını biliyoruz. Hangi ünite de hangi konuyu anlatacağımızı bildiğimiz için ekstra bir şey yapmıyorum ama bazen ee internette indirdiğim etkinlikleri dağıtıyorum. Bu etkinlikleri yapmalarını, beraber yapmamızı sağlıyorum. Bazı konularda elimizde işte laboratuvar da olan materyalleri getirerek o laboratuvar materyallerinde hani hep bu sınıftaki olayımız dikkati çekmek. Bi şekilde çocukların dikkatini toplamak çünkü akademik başarı zayıf olduğu için çocuk hep dikkatini dağıtıyor, hep başka şeylerle ilgileniyor. Çoğu kez sınıfta ee sadece defter sadece kitap kalsın diye söylüyorum. Onlarda biliyorlar. Kalem dahil her şeyi kaldırıp masada sadece kitap kalıyor. Onun dışında her şeyi kaldırıyorlar ki dikkatini sadece ona versinler. Çünkü elinde bir kalem bile olsa çocuk onla oynarken dalıp gidiyor ve kitap olmasına rağmen yine dalanları sürekli gözlemleyerek uyarıyorum onları. İşte isimle hitap ederek canlanmalarını, uyanmalarını, dikkat toplamalarını sağlıyorum ama ne kadar faydalı oluyor bilmiyorum. Soruyu şöyle o anda o çocuğun daldığını gözlemlersem, çocuğun başka bir yere baktığını, birisiyle konuştuğunu veya bi daldığını görürsem o çocuğa yöneliyorum çoğunlukla ama bu sırada tabi hep aynı çocuğa değil. Ee diğerlerini de tabi ki kaybetmemek için hepsine hani sınıfta hep şeyi düşünüyorum. Acaba bugün şu çocuğa soru sordum mu, acaba şu çocukla bugün konuştum mu hep hani buna dikkat ediyorum.			

EK-15. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 12.04.2018

Protokol No: 42868

Tarih: 25.04.2018



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bir Ortaokuldaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Geneli Olumlu Davranışsal Destek Çalışması: Eylem Araştırması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğretim Üyesi Aysun ÇOLAK
TEZ YAZARI:	Uğur YASSIBAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
[Redacted Signature]	
[Redacted Signature]	[Redacted Signature]
[Redacted Signature]	[Redacted Signature]
[Redacted Signature]	[Redacted Signature]

EK-16. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

T.C.
VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

13.12.2018

Sayı :
Konu : Anket Uygulama Talebi

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora programı öğrencisi Uğur YASSIBAŞ'ın "*Bir Ortaokuldaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Yeterliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Genel Olumlu Davranışsal Destek Çalışması: Eylem Araştırması*" konulu tezi kapsamında anket uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 16.11.2018 tarihli ve [redacted] yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, [redacted] taokulundaki öğrencilere ve öğretmenlere, eğitim öğretimin aksamamasına mahai vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

[redacted]
Şube Müdürü

OLUR
13.12.2018

[redacted]
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK-17. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
AYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

14/09/2018

Konu : Okul Geneli Davranışsal
Destek Uygulaması

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İrsitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanı Arş.Gör. Uğur YASSIBAŞ,
İrsitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programı öğrencisi olduğundan
tez çalışması kapsamında ortaokul dönemindeki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal
yeterliliklerinin okul geneli olumlu davranışsal destek uygulaması ile geliştirilmesini
amaçlayan bir çalışma yapmak istemesi ile ilgili yazısı ilişikte sunulmuş olup, ilgili
çalışmanın İlçemiz [redacted] yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

[redacted]
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
14/09/2018

[redacted]
Kaymakam

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır.

17.09/2018

[Signature]

EK-18. Sınıf Rehber Öğretmeni Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sınıf Rehber Öğretmeni Yarı Yapılandırılmış Görüşme İzni

Bu çalışma, “Bir Ortaokuldaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Çalışması: Eylem Araştırması” başlıklı bir araştırma çalışması olup özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı bir ortaokulda, okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması aracılığı ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini artırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Arş. Gör. Uğur Yassıbaş tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile ortaokullarda öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini arttırmak için okul genelinde gerçekleştirilebilecek çalışmaların belirlenmesine ve bu konudaki okul çaplı müdahalelerin gelişimine ışık tutulması istenmektedir. Bu kapsamda sizden rehber öğretmeni olduğunuz sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yeterliği ile ilgili bilgi edinmek için hazırlanmış “Sınıf rehber öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme soruları” aracılığı ile veri toplanması için izniniz rica edilmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda sizinle yapılacak görüşme aracılığı ile veri toplanacaktır.
- Görüşme sırasında araştırmacıyla paylaştığınız bilgilerin gizliliği korunacak, araştırma raporunda size bir takma isim verilerek, gerçek kimliğinizi ortaya çıkmasına neden olmayacak sonuçlar araştırma raporunda size verilen takma isim ile paylaşılabilecektir.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildiğinde sonuçlar sizinle paylaşılabilecektir.

- Sizinle yapılacak görüşme sırasında ses kayıt cihazı ile görüşmemiz kaydedilecek ve ardından ses kaydı yazıya aktarılacaktır. Görüşmenin ses kaydı veri kaybının önlenmesi amacıyla alınacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de uygulamaya katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uğur Yassıbaş'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:

Adres :

Bu çalışmaya katılmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

İmza

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-19. Okul Personeli Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Personel Görüşme İzin Formu

Bu çalışma, “Bir Ortaokuldaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Çalışması: Eylem Araştırması” başlıklı bir araştırma çalışması olup özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı bir ortaokulda, okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması aracılığı ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini artırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Arş. Gör. Uğur Yassıbaş tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile ortaokullarda öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini arttırmak için okul genelinde gerçekleştirilebilecek çalışmaların belirlenmesine ve bu konudaki okul çaplı müdahalelerin gelişimine ışık tutulması istenmektedir. Bu kapsamda sizden çalışmakta olduğunuz okuldaki öğrencilerle etkileşimleriniz hakkında yapılacak görüşme aracılığı ile veri toplanması için izniniz rica edilmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda sizinle yapılacak görüşme aracılığı ile veri toplanacaktır.
- Görüşme sırasında araştırmacıyla paylaştığınız bilgilerin gizliliği korunacak, araştırma raporunda size bir takma isim verilerek, gerçek kimliğinizi ortaya çıkmasına neden olmayacak sonuçlar araştırma raporunda size verilen takma isim ile paylaşılabilecektir.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildiğinde sonuçlar sizinle paylaşılabilecektir.
- Sizinle yapılacak görüşme sırasında ses kayıt cihazı ile görüşmemiz kaydedilecek ve ardından ses kaydı yazıya aktarılacaktır. Görüşmenin ses kaydı veri kaybının önlenmesi amacıyla alınacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır.

- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de uygulamaya katılımı sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uğur Yassıbaş'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:

Adres :

Bu çalışmaya katılmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.

İmza

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-20. Aile Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Aile Bilgi Formu

Bu çalışma, “Bir Ortaokuldaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Çalışması: Eylem Araştırması” başlıklı bir araştırma çalışması olup özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldığı bir ortaokulda, okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulaması aracılığı ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini artırma amacını taşımaktadır. Çalışma, Arş. Gör. Uğur Yassıbaş tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile ortaokullarda öğrenim görmekte olan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini arttırmak için okul genelinde gerçekleştirilebilecek çalışmaların belirlenmesine ve bu konudaki okul çaplı müdahalelerin gelişimine ışık tutulması istenmektedir. Bu kapsamda sizden aileniz ile ilgili doldurmanız istenen “Aile Bilgi Formu” aracılığı ile veri toplanması için izniniz rica edilmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, aileniz hakkında dolduracağınız “Aile Bilgi Formu” aracılığı ile veriler toplanacaktır.
- “Aile Bilgi Formu”na aile üyelerinizin ve sizin adınız yazılacak ve ailenizle ilgili bazı bilgiler vermeniz istenecektir. Fakat bu form aracılığı ile araştırmacıyla paylaştığınız bilgilerin gizliliği korunacak, aile fertlerinin sayısı ve eğitim durumu gibi çok temel bazı bilgiler ise hiçbir aile üyenizin ismine yer verilmeden araştırma raporunda istatistiki bir veri olarak kullanılacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildiğinde sonuçlar sizinle paylaşılabilir.
- Sizden aileniz hakkındaki çeşitli bilgileri edinmek amacıyla doldurmanız istenen “Aile Bilgi Formu” aracılığı ile toplanan veriler dosyalanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenerek isimsiz olarak saklanacaktır.

- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size/ailenize rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de uygulamaya katılımı sırasında siz ve/veya aileniz herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederse çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden ve/veya ailenizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Uğur Yassıbaş'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:

Adres :

Bu çalışmaya katılmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimizi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.

İmza

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-21. Kural Öneri Formu

Değerli Öğretmenim

Bu formda belirteceğiniz görüşler; Ortaokulu genelinde kurallar bütünü oluşturulması konusunda oldukça önemlidir. Araştırmada kullanılan olumlu davranışsal destek yöntemi gereği formu doldururken göz önünde bulundurmanız rica edilen ilkeler şu şekildedir;

- ☐ Lütfen en fazla 5 adet kural belirleyiniz
- ☐ Kuralları belirlerken şimdiye kadar Ortaokulundaki deneyimleriniz ve görüşleriniz doğrultusunda lütfen şu amacı göz önünde bulundurunuz;

“Belirlenen kuralları tüm öğrencilerin anlaması ve uyması sağlanırsa okulda şimdiye kadar yaşanan tüm istenmeyen durumlar önlenir”

- ☐ Belirlediğiniz kuralların olabildiğince kısa cümleler ile ifade edilmesine dikkat ediniz.
- ☐ Kural cümlelerinde olumsuz ifadeler kullanmamaya özen gösteriniz (Ör: “**Küfür etme**” ifadesi öğrencilere uygunsuz bir davranışı çağrıştırdığı için yöntem gereği farklılaştırılması önerilebilecek bir kural cümlesidir. Bu cümle ile anlatılmak istenen kural şu şekillerde ifade edilebilir; “**Arkadaşlarıyla konuşurken güzel kelimeler kullan**”, “**Arkadaşlarıyla konuşurken kibar ol.**”

Öğrencilerin sahip olmasını istediğiniz kişilik özelliklerini betimleyen temalar yazınız. (Örnek; dürüstlük, yardımseverlik vb.)

Önerdiğiniz temaları kapsayan okul genelinde tüm öğrenciler için uyulması beklenen kurallar (en fazla 5 kural) oluşturunuz.

Oluşturduğunuz kuralların aşağıda sıralanan okul bölümlerinden hangilerine uyarlanmasını uygun buluyorsunuz? Uygun bulduklarınızı işaretleyiniz.

Koridor	
Kantin	
Yemekhane	
Tuvaletler	
Sınıf	
Okul bahçesi	

Oluşturduğunuz kuralları yukarıda uyarlanmasını uygun gördüğünüz okul bölümlerine uygun hale getirerek yazınız. (Burada yapmanız istenen çalışma şu şekilde örneklendirilebilir; okul genelinde uyulmasını istediğiniz bir kural “kibar ol” ise kantinde kural olarak şu ifadelerden biri yazılabilir; bir şey isterken rica et/ Lütfen ve teşekkür ederim demeyi unutma. Örnek ifade ise şöyle yazılabilir; “alışverişimi tamamladığımda kantin personeline iyi günler dilerim”)

Koridor Örnek ifade:	
Kantin Örnek ifade:	
Yemekhane Örnek ifade:	
Tuvaletler Örnek ifade:	
Okul bahçesi Örnek ifade:	
Okul servisi Örnek ifade:	
Sınıf Örnek ifade:	

EK-22. ODD Ekibinde Yer Almayan Öğretmenler İçin Hazırlanan Kural Öneri Formu

Değerli Öğretmenim,

Aşağıda Ortaokulu öğrencilerinin sahip olması istenen kişilik özelliklerini betimleyen beş temel ilke ve bu ilkeleri kuşatacak biçimde yazılmış, tüm okul ortamlarını kapsayan ve tüm öğrencilerin uyması istenen okul çaplı 5 kural yer almaktadır. İzleyen sayfalarda ise okul çaplı kuralların okul bölümlerine uyarlanması ile elde edilen, okulun tüm alanlarına yönelik özelleştirilmiş kurallar yer almaktadır. Bu kurallar araştırmacının gözlemleri, ODD Ekibinin çalışmaları, geçerlik komitesi ve tez izleme komitesinin görüşleri bir araya getirilerek taslak olarak oluşturulmuş ve sizlerin görüşleri alınarak son haline getirilmesi planlanmaktadır. 3. Sayfada yer alan büyük tabloda; okul çaplı kuralların okul bölümlerinde (ör: kantin) ne anlam ifade edebileceği, orada mevcut kuralın nasıl işleyebileceği düşünerek yazılmış okul çaplı kurallar ile doğrudan bağlantılı ama farklılaştırılmış ifadeler yer almaktadır. Bu form ile sizden rica edilen görüşler adlı sütuna, öneri olarak yazılmış kurallar ile ilgili olumlu veya olumsuz görüşlerinizi yazmanızdır. Ayrıca ilgili kısımlara eklenmesini istediğiniz kuralları yazabileceğiniz gibi, çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz kuralları da belirtebilirsiniz. Taslak olarak yazılan kuralların uygun olanlarını görüşler kısmına + atarak belirtebilirsiniz. Fakat olumsuz görüşlerinizle ilgili yapacağınız açıklamalar kuralların daha uygun hale getirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle lütfen uygun olmadığını düşündüğünüz ifadelerin düzeltilebilmesi için açıklama yapınız. Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için çok teşekkür ederim.

.... Ortaokulu’nun Beş Temel İlkesi

Empati

Saygı

Hoşgörü

Yardımlaşma

Dürüstlük

...Ortaokulu Kurallar

Hayata sevgi ve saygı ile yaklaş.

Selam ver, yardım et, teşekkür et.

Arkadaşlarını olduğu gibi kabul et, anlayış göster.

Sakince yürü, acele etme.

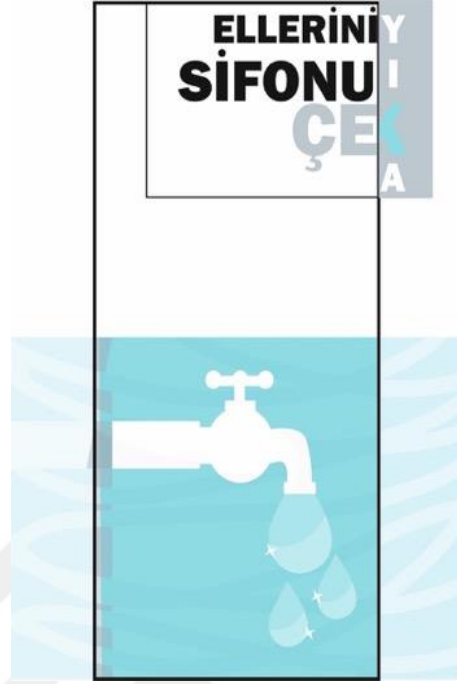
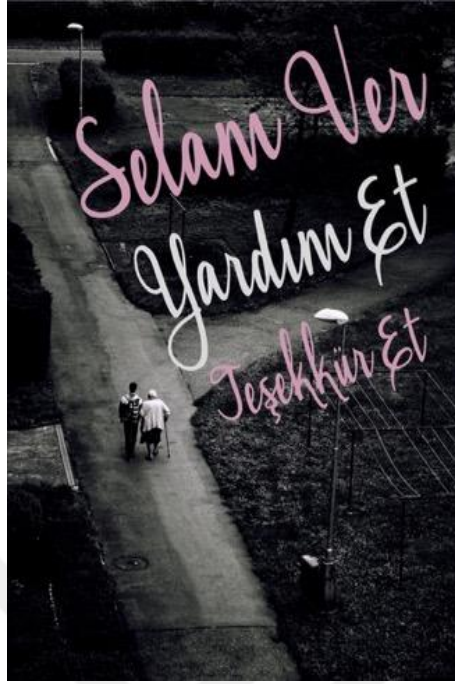
Temizliğe dikkat et.

TEMALAR	KURALLAR
Saygı	Hayata sevgi ve saygı ile yaklaş.
Yardımlaşma Empati	
Saygı Hoşgörü Yardımlaşma Empati	Arkadaşlarını olduğu gibi kabul et, anlayış göster.
Saygı	Sakince yürü, acele etme.
Saygı	Temizliğe dikkat et

KURALLAR	BÖLÜMLER	BEKLENEN DAVRANIŞLAR	GÖRÜŞLER
Hayata sevgi ve saygı ile yaklaş.	Sınıf	Söz hakkı almak için el kaldır Konuşanları sessizce dinle Sessiz ol	
	Koridor	Sessiz ol	
	Kantin	Sıraya gir.	
	Yemekhane	Yemekhane görevlisinin uyarılarını dikkate al. Sıraya gir	
	Tuvalet	Herkesin kullanmasına fırsat tanı Amacına uygun kullan	
	Okul Bahçesi	Ağaçlara, çiçeklere ve hayvanlara iyi davran. Arkadaşlarına iyi davran	
Selam ver, yardım et, teşekkür et.	Sınıf	Sınıfa ilk girdiğinde arkadaşlarına günaydın de. Bir arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım et. Gerektiğinde teşekkür et. Öğretmen gelene kadar derse hazırlan.	
	Koridor	Merdivenlerden sağdan in sağdan çık	
	Kantin	Bir şey isterken kibar ol, ayrılırken teşekkür et.	
	Yemekhane	Masaya oturunca arkadaşlarına afiyet olsun de.	
	Tuvalet		
	Okul Bahçesi	Gülümse, merhaba de. Acil durumlarda yardım iste	
	Sınıf	Farklılıklara saygı duy.	

Arkadaşlarını olduğu gibi kabul et, anlayış göster			
	Koridor	Farklılıklara saygı duy.	
	Kantin	İhtiyaç duyan arkadaşlarına öncelik tanı Farklılıklara saygı duy.	
	Yemekhane	İhtiyaç duyan arkadaşlarına yer ver.	
	Tuvalet	Küçüklere öncelik tanı.	
	Okul Bahçesi	Arkadaşlarını oyuna davet et.	
Sakince yürü, acele etme.	Sınıf		
	Koridor	Sakin yürü.	
	Kantin	Sıranı bekle.	
	Yemekhane	Sıranı bekle.	
	Tuvalet	Sıranı bekle.	
	Okul Bahçesi	Oyun oynarken dikkatli ol Servise binerken sıra ol.	
Temizliğe özen göster.	Sınıf	Çöpünü çöp kutusuna at. Sıraları temiz tut Teneffüslerde sınıfı havalandır Geri dönüşüme özen göster	
	Koridor	Çöpünü çöp kutusuna at.	
	Kantin		
	Yemekhane	Masanı temiz kullan.	
	Tuvalet	Sifonu çek. Ellerini yıka.	
	Okul Bahçesi	Çöpünü çöp kutusuna at.	

EK-23. Hazırlanan Okul Çaplı Kural Posterleri











**Bir kişinin kendisini karşısındaki
kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile
bakması, o kişinin duygularını ve
düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu
durumu ona iletmesi sürecidir.**

**Barış ucuz; barış için sadece vicdan, empati ve sevgi
lazım. -La Edri**

SAYGI



**Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı,
kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı
dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi
duygusu, hürmet, ihtiram.**

**"İnsanlara saygıyı yitirdin mi yandın bittin, on paralık
oldun demektir." - Y. Kemal**

BİLYE KAVANOZU KULLANIM REHBERİ

“Bilye kavanozu” uygulaması sınıf içi davranışların yönetimi için grup odaklı pekiştirme sistemlerinden biridir. Bu sistemin en temel iki amacı; öğrencilerin istedik davranışlarını arttırmak, istenmeyen davranışlarını azaltmaktır. Sistemin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için dikkat edilmesi önerilen unsurlar şu şekilde sıralanabilir;

Öğretmen sistemin uygulanmakta olduğu sınıfta arttırmayı ve azaltmayı istediği davranışları belirlemelidir (ÖR: parmak kaldırarak söz hakkı alma ve konuşma, izinsiz ayağa kalkma vb.)

Davranış yönetim sistemlerini kullanırken **iyi bir gözlemci olmak ve hedef davranışları** (istenen ve istenmeyen davranışları) **belirleyip var olan sistem üzerinden bu davranışlara tepki vermek** (istenen bir davranış oluştuğunda pekiştirme yapmak, istenmeyen bir davranış oluştuğunda ise kazanılmış pekiştireçlerden birini geri almak) **gerekmektedir.**

Öğretmen hedef davranışa sistem üzerinden tepki verirken; arttırmayı amaçladığı davranış gerçekleştiğinde/azaltmayı amaçladığı davranış gerçekleştiğinde davranışı mutlaka sesli olarak davranışı tanımlamalı ve sistemi kullanarak pekiştirme/pekiştireç alma işlemi yapmalıdır (ÖR: Ayşe parmak kaldırarak söz aldığın için teşekkür ederim, bir pon pon kazandın, Ali izinsiz sınıfta gezdiğin için bir pon pon alıyorum vb.)

Öğrencilerin sisteme uyumlarını arttırmak adına öğretmenlerin odaklandıkları davranışların (istenen davranışlar ve istenmeyen davranışlar) olabildiğince eşit ağırlıkta olmasına dikkat edilmelidir. Bir öğretmenin her olumsuz davranış için pon pon alması ama nadiren olumlu davranışlar için pon pon vermesi öğretmen-öğrenci etkileşimi adına olumsuz etkiler doğurabilir. Bu nedenle öğretmenin pekiştirme kullanma (pon pon verme) ve tepkinin bedeli uygulama (pon pon alma) konusunda kendi içinde bir tutarlılığı olması (ÖR: gerçekleşen her 3 istenmeyen davranış karşısında pon pon almak/gerçekleşen her 3 istenen davranış karşısında bir pon pon vermek gibi) önerilmektedir.

“Bilye kavanozu” uygulamasının başarısının artması için **öğretmenlerin derslerde sistemi öğrencilere hatırlatması ve bir oyun atmosferi ile olabildiğince düzenli olarak** (izleyen bölümde yer verilen çeşitli kullanım önerilerden birini takip etmek veya öğretmenin kendisinin sistemi kullanma ile ilgili geliştirdiği bir sistemi tutarlı bir şekilde) **kullanması büyük önem taşımaktadır.** Çünkü **davranış yönetim sistemlerinin sistematik olarak kullanılması uygulamaların başarısını arttırmaktadır.**

Bilye kavanozu uygulaması kullanılırken öğretmen **bir problem davranış için bir öğrenci nedeniyle sınıfın kazandığı pon ponlardan en fazla 4 adet pon pon alabilir.** Eğer bir öğrenciden kaynaklanan problem davranış 4 adet ponponun geri alınmasına rağmen sürüyorsa öğretmen davranış inceleme formunu doldurarak sınıf kutusuna atmalıdır.

Öğretmen istenmeyen bir davranışla karşılaştığında sınıfın önceden kazandığı ponponlardan geri alırken **sınıfa kızmamalı/istenmeyen davranışı sergileyen öğrenciyi azarlamamalıdır.**

BİLYE KAVANOZU KULLANIM REHBERİ

Öğretmenin “Bilye kavanozu” uygulaması sırasında karşılaştığı problem davranışlar yoğunlaştığında sınıfın aşırı miktarda pon pon kaybetmemesi için ***bir öğrencinin sergilediği problem davranışlar için sınıfın biriktirdiği pon ponlardan en fazla 4 adet alınabileceği kuralı unutulmamalıdır.*** Eğer bir öğrencinin sergilediği problem davranışlar nedeniyle alınan 4 pon pona rağmen problem davranış bitmediyse öğretmen sınıfın biriktirdiği pon ponlardan beşinci pon ponu almamalı sınıfta bulunan davranış inceleme formunu doldurarak rehber öğretmen odasında bulunan sınıfa ait davranış kutusuna formu atmalıdır. Bu formlar yapılan sınıf toplantılarında; sınıf rehber öğretmeni, araştırmacı ve okul rehber öğretmeni ile ele alınacaktır. Tutanakta yer alan konuyla bağlantılı olarak formu inceleyen ekip, öğrencinin ailesini okula davet etme ya da sınıf toplantısına problemi yaşayan öğretmeni davet etme kararı verebilecektir.

Öğretmenin dersin sorumluluklarını yerine getirirken sınıf içinde gerçekleşen tüm davranışları görmesi ve tamamını anlık olarak pekiştirmesi mümkün olmayabilir. Bu durumda öğretmenin istendik davranışları arttırması için bazı stratejiler belirlemesi önerilmektedir. Bu stratejileri şu şekilde sıralanabilir;

1-Belirli zaman aralıklarında arttırılması istenen davranışlar gerçekleştiğinde pekiştirme yapılması (ÖR:10., 20. ve 30. dakikalarda parmak kaldırarak söz alan öğrencilere pekiştireç vermek gibi). Öğretmen dersi zaman aralıklarına bölme uygulamasını uygun gördüğü şekilde güncelleyebilir. Bir davranış arttırmaya yönelik müdahaleye başladığında ilk hafta derslerinde 5 dakikalık aralıklarla bu davranış pekiştirmeyi seçip, ikinci hafta 10 dakikalık aralıklarda davranış pekiştirebilir ve zamanla aralığı uzatmayı tercih edebilir.

2-Öğretmenin derse girerken bir grup kural tanımlaması (ÖR: Zil çalana kadar söz almak için parmak kaldırmak, izinsiz yerinden kalkmamak, derse katılmak, konuşanı sessizce dinlemek vb.) ve öğrencilere bu kurallara uyduklarında ders sonunda kazanacakları ponpon sayısını (ÖR:5) bildirmesi. “Bilye kavanozu” uygulaması bu yöntemle kullanılacaksa öğretmenin ders içerisindeki olumlu ve olumsuz davranış miktarlarına yönelik önceden bir planlama yapması önerilir. Örneğin derste üç öğrencinin izinsiz yerinden kalkması nedeniyle öğretmenin ders bitiminde sınıfa hiç pon pon vermemesi öğrencilerin sergilediği olumlu davranışların önemsizleştirilmesi anlamını taşır ve olumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin motivasyonlarının bozulmasına neden olabilir. Bu gibi istenmeyen durumlarla karşılaşmamak için öğretmenler derse girerken ponpon miktarını neye göre azaltacaklarına ilişkin kararlar (ÖR: Derste 4 defa kural ihlali olursa bir pon pon eksik vereceğim gibi) alabilir.

3-Öğretmenin ders akışı ile birlikte ponpon sistemini kontrol etmesinin zorlayıcı olduğu durumlarda ise sınıflarda var olan +, - verme sistemine benzer bir uygulama “Bilye kavanozu” uygulaması içinde gerçekleştirilebilir. Bu uygulamayı da öğretmen kendi sınıf yönetme stratejilerine uygun olarak düzenleyebilir. “Bilye kavanozu” sisteminin bu şekilde yürütülebilmesi için sunulabilecek öneriler şu şekildedir;

BİLYE KAVANOZU KULLANIM REHBERİ

a-Öğretmen tahtanın ufak bir kısmına + ve - işareti koyar, ders içerisinde ponpon vermeyi gerektiren bir durum gördüğünde tahtadaki artı işaretinin altına önceden belirlediği bir işaret koyar, ponpon almayı gerektiren bir durum oluştuğunda ise - işaretinin altına işaret koyar. Ders sonunda sınıfın kazandığı veya kaybettiği pon pon miktarı belirlenir ve sınıf bu miktarda pon pon kazanır veya kaybeder.

b-Öğretmen daha pratik bulması ve öğrencilere güvenmesi halinde sınıftan bir öğrenciyi pon pon sisteminin kaydını tutması için görevlendirebilir. Belirlenen öğrenci sırasının üzerinde bulunan ufak bir kağıda a maddesinde öğretmenin tahtada yaptığı işaretlemeleri öğretmenin ders içinde verdiği sözel yönergeler (ÖR: ödevler yapılmış bir ponpon kazandınız vb.) uygun olarak yapar ve ders sonunda sınıf belirlenen miktarda pon pon kaybeder veya kazanır.

Bu formda belirtilen tüm öneriler sadece sistemi uygulayan öğretmenlere kolaylık sağlamak adına geliştirilmiştir. Öğretmenler yukarıda verilen önerileri takip etmeyi tercih edebilecekleri gibi temel ilkelerle uyumlu olarak kendilerinin geliştireceği farklı bir uygulama akışını da takip edebilirler.

“BİLYE KAVANOZU” Uygulaması Sırasında Unutulmaması Gereken İlkeler

“Bilye kavanozu” davranış problemlerini azaltmada kanıt temelli bir uygulama olsa da problem davranışların çok boyutlu doğası ve davranış değiştirmenin ilkeleri gereği sistemin uzun süre boyunca sabırla kullanılmasına bağlı olarak istenen değişikliklerin ortaya çıkacağı unutulmamalıdır.

“Bilye kavanozu” sistemi içerisinde öğrencilerin pon pon kazanmasının çok zor olması ve/veya pon pon kaybetmesinin çok kolay olması sistemin başarısını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle yukarıda verilen önerilere bağlı olarak iyi bir gözlemci olmak ve pekiştirme ile tepkinin bedeli uygulaması arasında bir denge kurmak gerektiği unutulmamalıdır.

“Bilye kavanozu” uygulaması sırasında öğrencilerin yaş düzeyi itibari ile sisteme uyumlarını sağlamak ve sisteme ilişkin motivasyonlarını sürdürmek amacı ile öğretmenlerin var olan müdahale aracını bir oyun gibi (ÖR: öğretmen derse girdiğinde şöyle diyebilir; “istiyorum ki 6-B sınıfı benden bu ders 10 tane pon pon alsın”) sunmasının çok büyük önem taşıdığı unutulmamalıdır.

BİLYE KAVANOZU KULLANIM REHBERİ

“Bilye kavanozu” uygulaması sürecinde öğrenciye sunulan pon pon olumlu pekiştirme öğrenciden alınan pon pon ise tepkinin bedeli uygulamasıdır. Bu nedenle sistemi kullanırken öğretmenin özellikle tepkinin bedeli uygulaması sırasında kullandığı ifadelerle ve beden dili ile cezalandırıcı bir tutum sergilemesinin hem sistemin başarısını hem de öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır.

“Bilye kavanozu” uygulaması kapsamında kullanılabilecek olan “davranış inceleme formu” nün öğrencilere bir tehdit veya ceza aracı olarak sunulmasının hem sistemin başarısını hem de öğretmen öğrenci etkileşimini olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır.



BİLYE KAVANOZU KULLANIM REHBERİ

Sınıf Kuralları

1	EMPATİ		Farklılıklara saygı duy. Öğretmen gelene kadar derse hazırlan. Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap.
2	SAYGI		Söz hakkı almak için el kaldır. Konuşanları sessizce dinle. Sınıfa ilk girdiğinde arkadaşlarına günaydın de. Gerektiğinde teşekkür et. Geri dönüşüme özen göster. Kişisel alana ve eşyalara saygı duy. Okul ve okul araç gereçlerine özen göster.
3	YARDIMLAŞMA		Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunu gördüğünde ona yardım et.
4	HOŞGÖRÜ		Herkes farklı öğrenir, anlayış göster.
5	TEMİZLİK		Tenefüslerde sınıfı havalandır. Çöpünü çöp kutusuna at. Sıraları temiz tut.

EK-25. Temizlik Değerlendirme Formu

Ay :												
1. Hafta değerlendirme tarihi :				Değerlendirmeye katılan öğrenciler :								
2. Hafta değerlendirme tarihi :				Değerlendirmeye katılan öğrenciler :								
3. Hafta değerlendirme tarihi :				Değerlendirmeye katılan öğrenciler :								
4. Hafta değerlendirme tarihi :				Değerlendirmeye katılan öğrenciler :								
Kriterler	Sınıflar ve Değerlendirme Tarihleri											
	Sınıf/Şube				Sınıf/Şube				Sınıf/Şube			
	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta
Sınıf tahtası temiz mi?												
Sınıf havalandırılmış mı?												
Sıralar düzenli mi?												
Yerler süpürülmüş mü?												
Sıra altlarında çöpler var mı?												
Sınıfta kağıt çöpleri geri dönüşüm için belirlenen ayrı bir yerde toplanıyor mu?												
Hafta Toplamı												
Ay Toplamı												

EK-26. İkinci Düzey Müdahaleye Dahil Edilecek Öğrenciler İle İlgili Öğretmen Görüş Formu

.... Ortaokulunda bugüne kadar gerçekleştirilen tüm birinci düzey olumlu davranışsal destek müdahalelerini ve bu müdahalelerin etkilerini düşünerek aşağıdaki soruları yanıtlamanız rica edilmektedir.

- 1- Uygulamanın başlatıldığı günden bugüne varsa uygulamalardan kaynaklandığını gözlemlediğiniz olumlu değişimleri tanımlayınız. (Bu kısımda sınıf geneline ilişkin görüşlerinizi paylaşabileceğiniz gibi öğrenci odaklı görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.)
- 2- Uygulamanın başlatıldığı günden bugüne varsa uygulamalardan kaynaklandığını gözlemlediğiniz olumsuz değişimleri tanımlayınız. (Bu kısımda sınıf geneline ilişkin görüşlerinizi paylaşabileceğiniz gibi öğrenci odaklı görüşlerinizi de paylaşabilirsiniz.)
- 3- Uygulamaların başlatıldığı günden bugüne üç odak sınıfın öğrencilerinden size göre davranışlarında istedik yönde en fazla gelişme ve en az gelişme gösteren üç öğrenciyi yazınız.

Sınıflar	Davranışları İstendik Yönde En Fazla Değişen Öğrenciler	Davranışları İstendik Yönde En Az Değişen Öğrenciler
6-A		
6-B		
7-B		

- 4- Yukarıda doldurduğunuz tabloya ilişkin olarak;
 - a. İstendik yönde en fazla davranış değişikliği sergilen öğrencileri diğerlerinden ayıran özelliklerine ilişkin genel olarak neler söyleyebilirsiniz?
 - b. İstendik yönde en az davranış değişikliği sergileyen öğrencileri diğerlerinden ayıran özelliklerine ilişkin genel olarak neler söyleyebilirsiniz?

EK-27. İkinci Düzey Müdahaleye Dahil Edilmesi Önerilen Öğrencilerin Sınıf Kuralları
Açısından Değerlendirilmesi

Lütfen aşağıda isimleri yer verilen öğrencileri belirtilen kurallara uyma derecelerine göre puanlayınız. Puanlama sürecinde lütfen aşağıdaki yönergeye dikkat ediniz.

- 5 Belirtilen kurala **her zaman** uygun davranır.
- 4 Belirtilen kurala **çoğunlukla** uygun davranır.
- 3 Belirtilen kurala **bazen** uygun davranır.
- 2 Belirtilen kurala **nadiren** uygun davranır.
- 1 Belirtilen kurala **asla** uygun davranmaz.

Öğrenci Adı	
Farklılıklara saygı duy	
Öğretmen gelene kadar derse hazırlan	
Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap	
Söz hakkı almak için el kaldır	
Konuşanları sessizce dinle	
Gerektiğinde teşekkür et	
Geri dönüşüme özen göster	
Çöpünü çöp kutusuna at	
Kişisel alana ve eşyalara saygı duy	
Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunda ona yardım et	

Öğrenci Adı	
Farklılıklara saygı duy	
Öğretmen gelene kadar derse hazırlan	
Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap	
Söz hakkı almak için el kaldır	
Konuşanları sessizce dinle	
Gerektiğinde teşekkür et	
Geri dönüşüme özen göster	
Çöpünü çöp kutusuna at	
Kişisel alana ve eşyalara saygı duy	
Bir arkadaşının ihtiyacı olduğunda ona yardım et	

EK-28. Hedef Davranış Öneri Formu

Aşağıdaki tablonun ilk sütununda; ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesinin uygun olduğuna karar verilen öğrenciler yer almakta, ikinci sütununda ise Günlük hedef geribildirim formunda yer almasını istediğiniz hedef davranışları yazabileceğiniz kutucuklar bulunmaktadır. Hedef davranış önerisinde bulunurken sınıf kurallarını ve ikinci düzey müdahaleye dahil edilmesi kararlaştırılan öğrencilerin derslerinizde sergilediği problem davranışları azaltmak için gerekli olan kuralların neler olduğunu düşünmenizi rica ederim.

Öğrenciler	Hedef Davranış Önerileri
Sefa	
Yahya	
Faruk	
Yusuf	
Efecan	
Furkan	
Ebru	
İsmail	
Ertuğrul	

EK-29. Aykut'un Günlük Hedef Geribildirim Formu

Günlük Hedef Kartı

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

DAVRANIŞ	1.DERS	2.DERS	3.DERS	4.DERS	5.DERS	6.DERS	7.DERS
Öğretmen gelene kadar derse hazırlan.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Konuşanları sessizce dinle.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
ğretmenlerinin sözünü dinle.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Arkadaşlarına iyi davran.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
TOPLAM							
HEDEF							
ÖDÜL							

Puanlama Anahtarı	
0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn imzası:

Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör İmzası:

EK-30. Kadir'in Günlük Hedef Geribildirim Formu

GÜNLÜK HEDEF KARTI

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

[illegible]

	Arkadaşlarına iyi davran.	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
		Toplam																				
		Hedef																				
		Ödül																				

Puanlama Anahtarı	
0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn imzası:
Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör imzası:

EK-31. Aydın'ın Günlük Hedef Geribildirim Formu

Günlük Hedef Kartı

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

DAVRANIŞ	1.DERS	2.DERS	3.DERS	4.DERS	5.DERS	6.DERS	7.DERS
Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Söz hakkı almak için parmak kaldır.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Konuşanları sessizce dinle.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Öğretmenlerinin sözlerini dinle.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Arkadaşlarına iyi davran.							
TOPLAM							
HEDEF							
ÖDÜL							

Puanlama Anahtarı	
0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn İmzası:
Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör İmzası:

EK-32. Özkan'ın Günlük Hedef Geribildirim Formu

Günlük Hedef Kartı

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

DAVRANIŞ	1.DERS	2.DERS	3.DERS	4.DERS	5.DERS	6.DERS	7.DERS
Derste yüzün tahtaya dönük şekilde otur.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Öğretmenlerinin sözlerini dinle.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Konuşanları sessizce dinle.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Söz hakkı almak için el kaldır.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
TOPLAM							
HEDEF							
ÖDÜL							

Puanlama Anahtarı

0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn imzası:

Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör İmzası:

EK-33. Erkin'in Günlük Hedef Geribildirim Formu

Günlük Hedef Kartı

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

DAVRANIŞ	1.DERS			2.DERS			3.DERS			4.DERS			5.DERS			6.DERS			7.DERS		
Öğretmen gelene kadar derse hazırlan.	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Söz hakkı almak için el kaldır.	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Derste yüzün tahtaya dönük Şekilde otur.	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Arkadaşlarına iyi davran.	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
TOPLAM																					
HEDEF																					
ÖDÜL																					

Puanlama Anahtarı

0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn İmzası:

Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör İmzası:

EK-34. Barış'ın Günlük Hedef Geribildirim Formu

Günlük Hedef Kartı

Adı:

Tarih:

Öğrenci İmzası:

DAVRANIŞ	1.DERS	2.DERS	3.DERS	4.DERS	5.DERS	6.DERS	7.DERS
Ders içerisinde dersin gerektirdiklerini yap.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Söz hakkı almak için el kaldır.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Arkadaşlarına iyi davran.	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
TOPLAM							
HEDEF							
ÖDÜL							

Puanlama Anahtarı	
0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn İmzası:

Ebeveyn Yorumları:

Koordinatör İmzası:

EK-35. Derya'nın Günlük Hedef Geribildirim Formu

GÜNLÜK HEDEF KARTI



Tarih:

Öğrenci İmzası:

[illegible]



Arkadaşlarına
iyi davran.

0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
Toplam																				
Hedef																				
Ödül																				

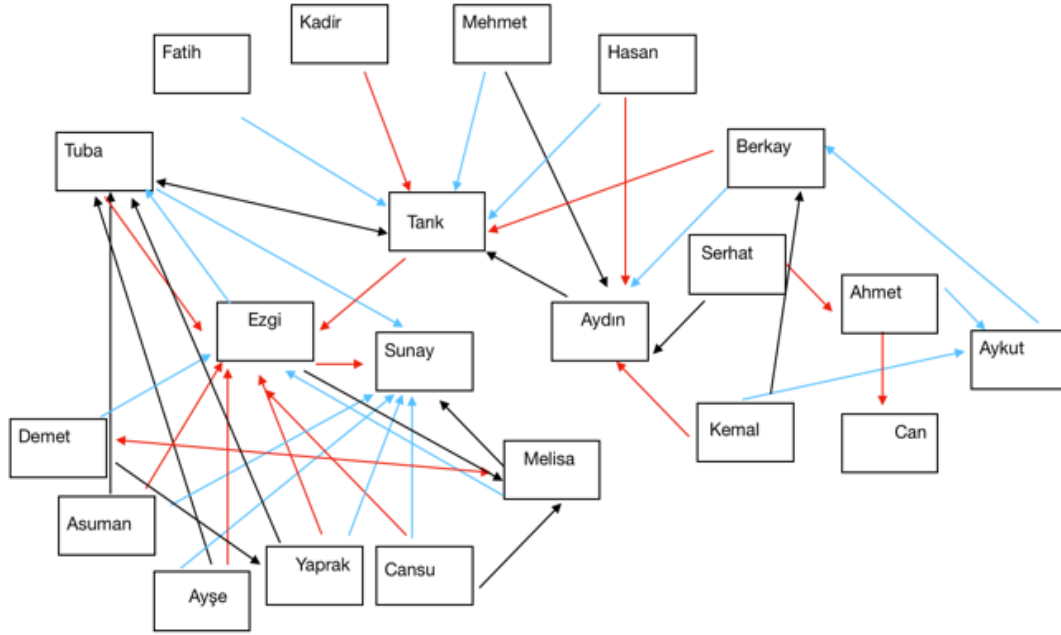
Puanlama Anahtarı	
0	Hedef davranış sergilenmedi
1	Hedef davranış kısmen sergilendi
2	Hedef davranış tamamen sergilendi

Ebeveyn imzası:
Ebeveyn Yorumları:

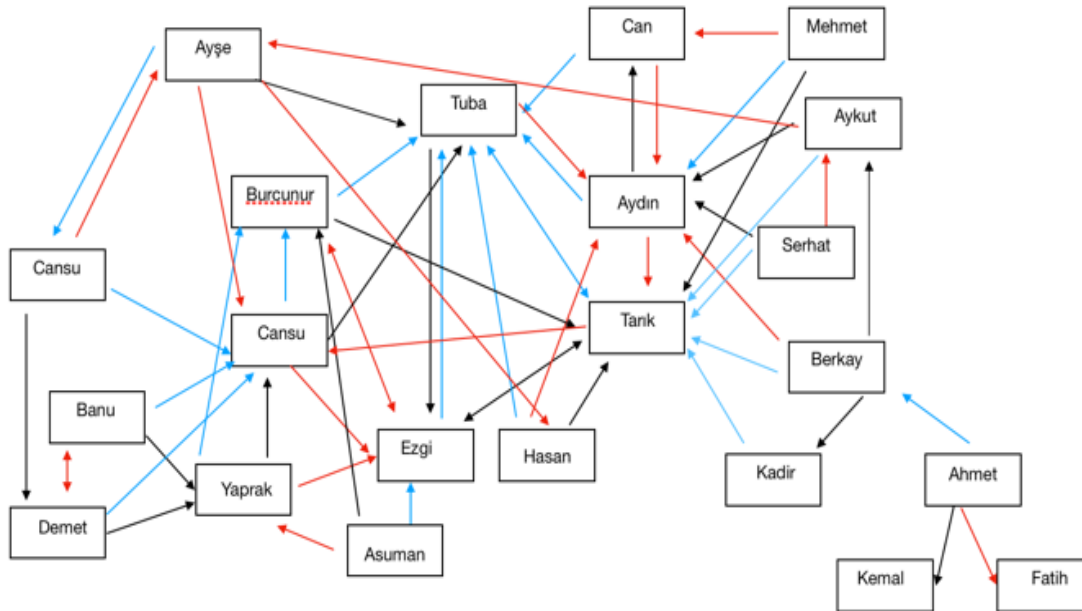
Koordinatör imzası:

EK-36. 6-A Öntest Sontest Sosyogram

6-A Öntest Sosyogram

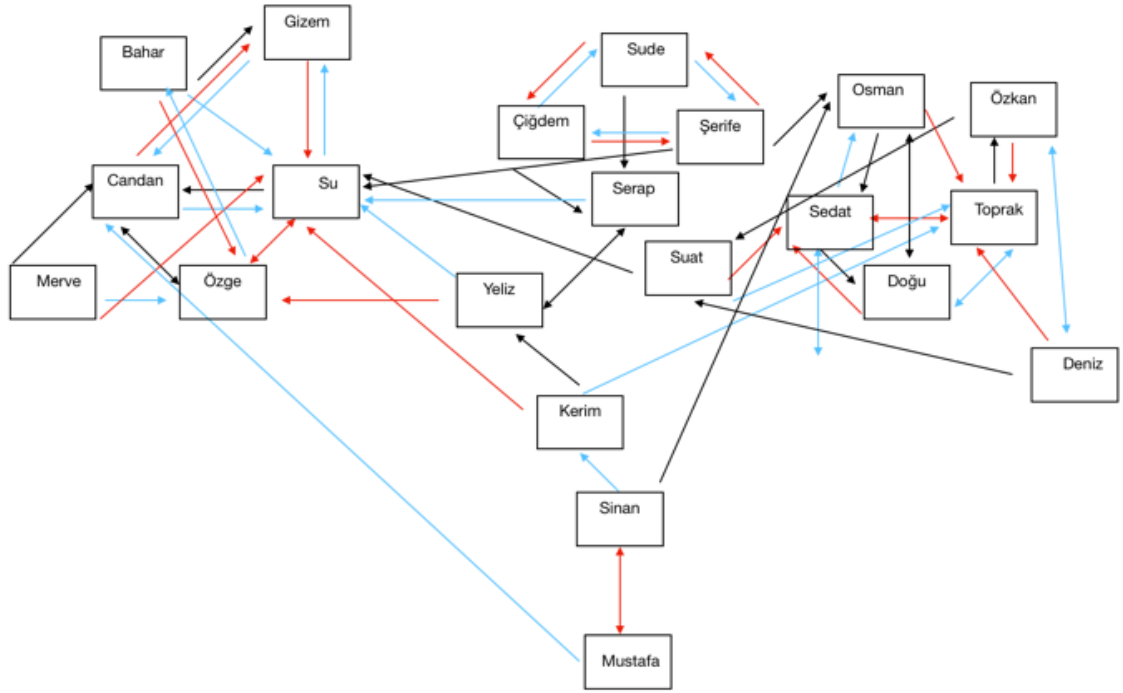


6-A Sontest Sosyogram

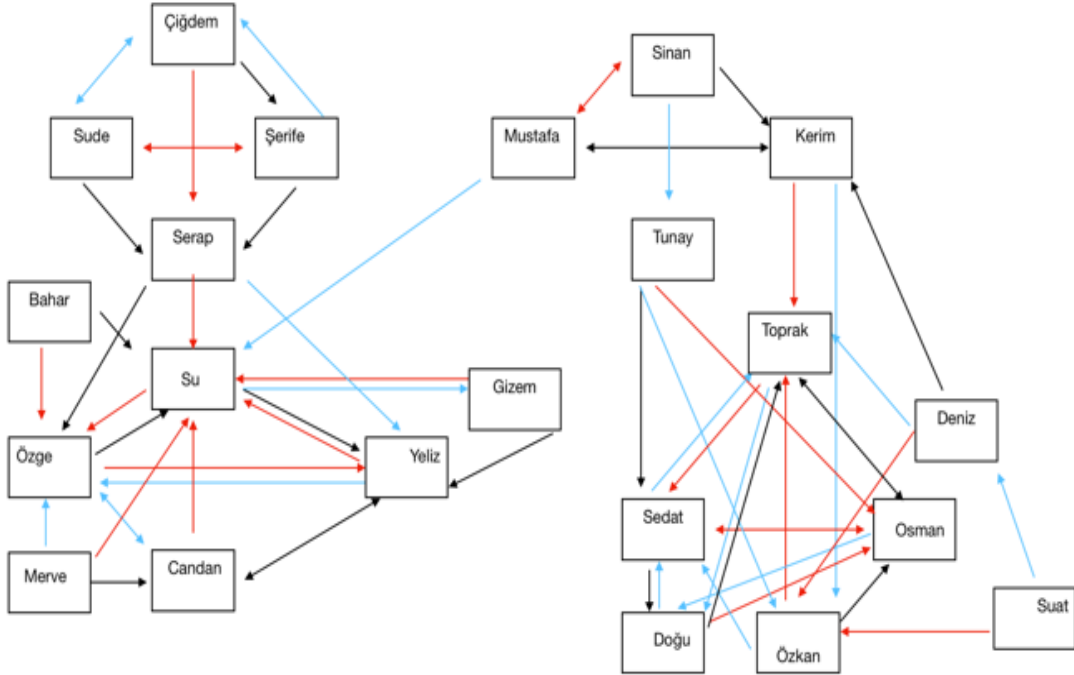


EK-37. 6-B Öntest Sontest Sosyogram

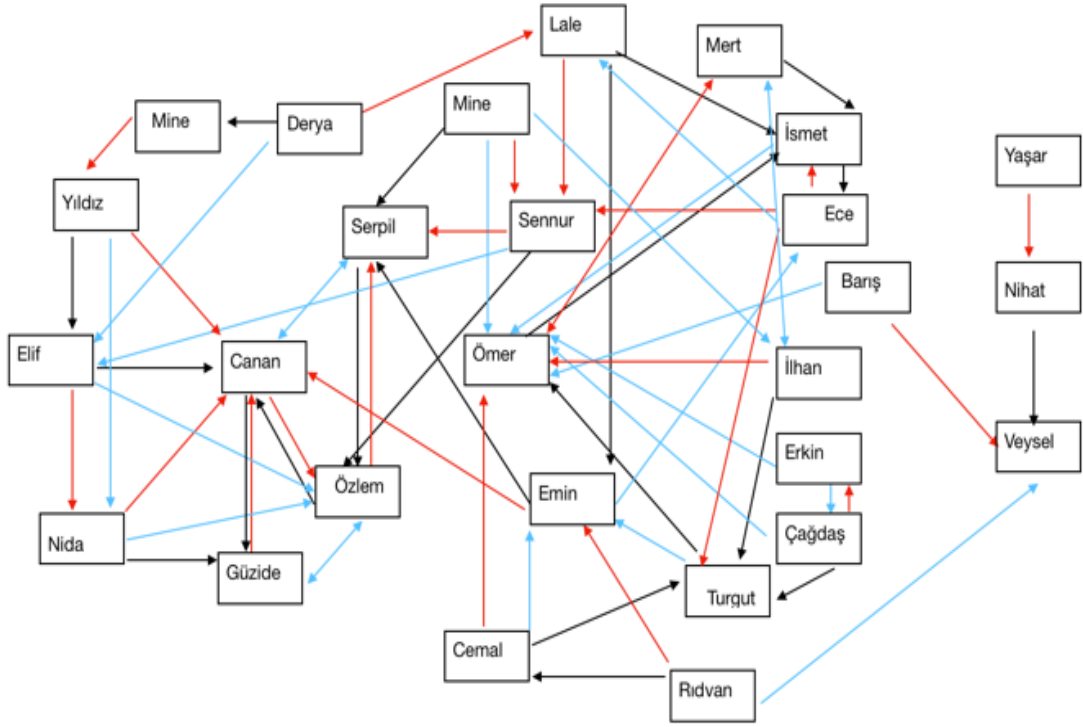
6-B Sosyogram Ön Test



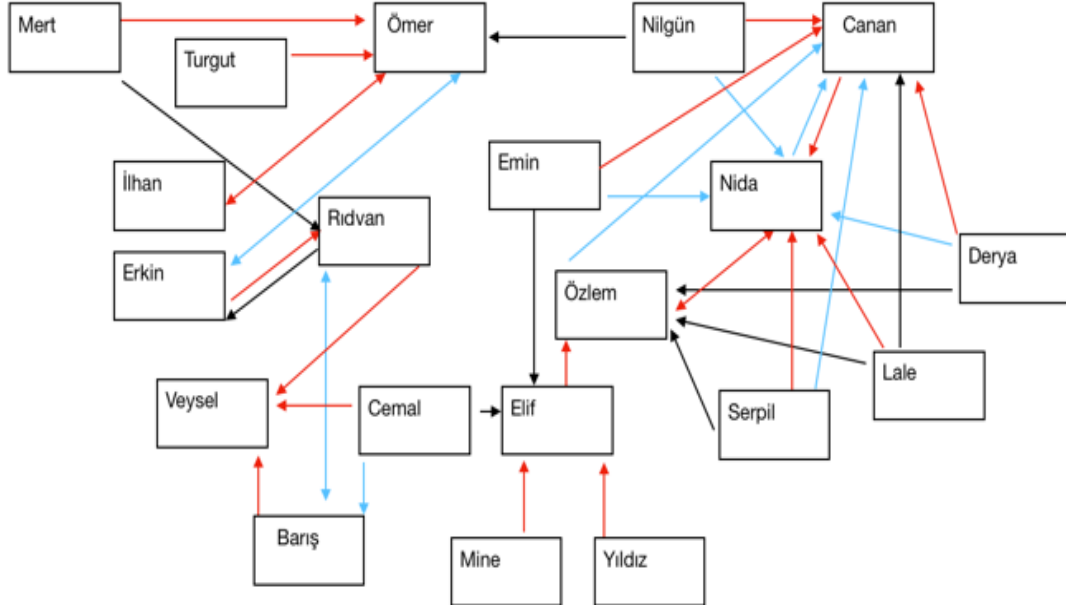
6-B Sosyogram Son Test



EK-38. 7-B Öntest Sontest Sosyogram
7-B Sosyogram Ön Test



7-B Sosyogram Son Test



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı

: Uğur Yassıbaş

