

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



ÖĞRETMEN VE ÇOCUK DAVRANIŞLARINDA
SINIF ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ
PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

DOKTORA TEZİ

ÇİĞDEM TÜRKER YILDIRIM

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, NİSAN - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Çiğdem TÜRKER YILDIRIM tarafından hazırlanan “**ÖĞRETMEN VE ÇOCUK DAVRANIŞLARINDA SINIF ÇAPLI OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 14/04/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Aysun ÇOLAK
Anadolu Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Şeyda DEMİR
Ankara Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 06/03/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 9 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2021/389 sayısı ile etik izin alınmıştır.

Bu çalışma için Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 06/04/2022 tarihinde E-39307281-605.01-47297099 sayısı ile araştırma izni alınmıştır.

.....

ÇİĞDEM TÜRKER YILDIRIM

ÖZET

**ÖĞRETMEN VE ÇOCUK DAVRANIŞLARINDA SINIF ÇAPLI OLUMLU
DAVRANIŞ DESTEĞİ PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ
DOKTORA TEZİ
ÇİĞDEM TÜRKER YILDIRIM
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)
BOLU, NİSAN - 2023
XIV + 252 SAYFA**

Sınıf çaplı olumlu davranış desteği, öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu etkileşim kurulması ve sınıf içi süreçlerin iyileştirilmesini sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının, öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmada, Bolu ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan üç okul öncesi öğretmenine ve okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan hafif düzey zihin yetersizliği gösteren üç çocuğa yer verilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, öğretmen ve çocuk davranış kontrol listeleri ile sosyal geçerlik veri toplama formları kullanılmıştır. Araştırmanın etkililik verileri grafiksel analiz yoluyla analiz edilirken; öğretmen, öğrenci ve aile üyelerinden toplanan sosyal geçerlik verileri de betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının, okul öncesi öğretmenlerinin olumlu tepkilerinin artırılması ve olumsuz tepkilerinin azaltılması ile özel gereksinimli çocukların dersle ilgilenme davranışlarının artırılması ve dersle ilgilenmeme davranışlarının azaltılması üzerinde etkili ve kalıcı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ek olarak öğretmen, çocuk ve aile üyelerinin görüşleri doğrultusunda araştırmanın sosyal geçerliğinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Sınıf çaplı olumlu davranış desteği, Zihin yetersizliği, Kaynaştırma, Tek denekli araştırma, Katılımcılar arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF THE CLASS-WIDE POSITIVE BEHAVIOR SUPPORT PROGRAM IN TEACHER AND CHILD BEHAVIORS

PHD THESIS

ÇİĞDEM TÜRKER YILDIRIM

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)

BOLU, APRIL 2023

XIV + 252 PAGE

Class-wide positive behavior support provides positive interaction between teachers and students and improves in-class processes. The purpose of this research is to examine the effectiveness of the Classroom Positive Behavior Support Program on teacher and child behaviors. This program has been developed based on teaching students in-class skills and reinforcing these skills. In the study, a non-concurrent multiple baseline across-individuals design, which is one of the single-subject research methods, was used. In the study, three preschool teachers working in pre-school education institutions in Bolu province and three children with mild intellectual disability who received inclusive education at pre-school level took place. The data of the study were collected with teacher and child behavior checklists and social validity data collection forms. The effectiveness data of the research were analyzed through graphical analysis. Social validity data collected from teachers, students and family members were analyzed descriptively. As a result of the research, it was revealed that the Classroom Positive Behavior Support Program increased the positive reactions of preschool teachers and decreased their negative reactions. In addition, the findings of the research show that the behaviors of children with special needs who receive inclusive education increase and their behaviors of not being interested in the lesson decrease. In addition, it was determined that the social validity of the research was high in line with the opinions of teachers, children and family members.

KEYWORDS: Class-wide positive behavior support, Intellectual disability, Inclusion, Single-subject design, Non-concurrent multiple baseline across-individuals design

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiii
TEŞEKKÜR.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	10
1.3 Araştırmanın Önemi	11
1.4 Varsayımlar	14
1.5 Sınırlılıklar.....	14
1.6 Tanımlar.....	14
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1 Kuramsal Çerçeve	16
2.1.1 Problem Davranışlar	16
2.1.1.1 Okullar ve Problem Davranışlar.....	16
2.1.1.2 Sınıflar ve Problem Davranışlar.....	17
2.1.1.3 Kaynaştırma Uygulanan Sınıflar ve Problem Davranışlar.....	19
2.1.1.4 Okul Öncesi Dönem ve Problem Davranışlar	20
2.1.2 Problem Davranışlara Müdahale Yöntemleri	21
2.1.3 Olumlu Davranış Desteği	23
2.1.3.1 Olumlu Davranış Desteğinin Tarihçesi	25
2.1.3.2 Olumlu Davranış Desteğinin Özellikleri.....	27
2.1.3.3 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama İlkeleri.....	29
2.1.3.4 Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri	30
2.1.3.5 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama Türleri	32
2.1.4 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği	35
2.1.4.1 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri.....	36
2.2 İlgili Araştırmalar	37
2.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	37
2.2.1.1 ŞÇODD'yi Konu Alan Araştırmalar	37
2.2.1.2 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Katılımcı Olduğu ŞÇODD'yi Konu Alan Araştırmalar.....	45
2.2.1.3 Okul Öncesi Düzeyde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Katılımcı Olduğu ŞÇODD'yi Konu Alan Araştırmalar	54

2.2.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	58
3. YÖNTEM.....	67
3.1 Araştırmanın Modeli	67
3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken	69
3.3 Çalışma Grubu.....	72
3.3.1 Katılımcılar	72
3.3.1.1 Pilot Uygulama Aşamasındaki Katılımcı.....	72
3.3.1.2 Uygulama Aşamasındaki Katılımcılar	73
3.3.2 Araştırmacı	76
3.3.3 Gözlemciler.....	77
3.3.3.1 Uygulama Verilerinin Toplama Sürecindeki Gözlemciler	77
3.3.3.2 Güvenirlilik Verilerinin Toplanma Sürecindeki Gözlemci	77
3.4 Ortam.....	77
3.4.1 Pilot Uygulama Aşamasının Gerçekleştirildiği Ortam	78
3.4.2 Gözlemci Eğitiminin Gerçekleştirildiği Ortam	78
3.4.3 Uygulama Aşamasının Gerçekleştirildiği Ortam.....	79
3.5 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programı (SODEP).....	80
3.5.1 SODEP’in Geliştirilmesi	82
3.5.1.1 Programının Geliştirilmesi	83
3.5.1.2 Program İçeriğinin Belirlenmesi	84
3.6 Araç-Gereç ve Materyaller	84
3.6.1 Videolar	85
3.6.2 Sunumlar	86
3.6.3 Kitapçıklar	87
3.6.4 Beceri Analizleri.....	87
3.6.5 Görsel İpuçları	88
3.6.6 Puan Tablosu	89
3.6.7 Zamanlayıcı	89
3.7 Veri Toplama Araçları.....	90
3.7.1 Pilot Uygulamada Kullanılan Veri Toplama Araçları	91
3.7.2 Uygulamada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	92
3.8 Uygulama Süreci	93
3.8.1 Pilot Uygulama	93
3.8.2 Uygulama.....	95
3.9 Verilerin Analizi.....	100
3.10 Geçerlik	102
3.10.1 İç Geçerlik	102
3.10.2 Dış Geçerlik.....	103
3.11 Güvenirlilik.....	103
3.11.1 Gözlemciler Arası Güvenirlilik.....	104
3.11.2 Uygulama Güvenirliği	105
3.11.3 Sosyal Geçerlik.....	105
3.11.4 Tek Denekli Araştırmaların Niteliksel Göstergeleri.....	106
4. BULGULAR	108
4.1 Öğretmenlerin Hedef Davranışlarına İlişkin Bulgular	109
4.1.1 Öğretmenlerin Olumlu Tepkilerine İlişkin Bulgular	109
4.1.2 Öğretmenlerin Olumsuz Tepkilerine İlişkin Bulgular	116
4.2 Çocukların Hedef Davranışlarına İlişkin Bulgular	122
4.2.1 Çocukların Dersle İlgilenme Davranışlarına İlişkin Bulgular	123

4.2.2 Çocukların Dersle İlgilenmeme Davranışlarına İlişkin Bulgular ...	130
4.3 Sosyal Geçerlik Bulguları.....	136
4.3.1 Öğretmenlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	136
4.3.2 Çocuklardan Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları.....	138
4.3.3 Annelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları	139
5. TARTIŞMA	141
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	148
6.1 Sonuç	148
6.2 Öneriler.....	148
6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	148
6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	148
7. KAYNAKLAR.....	150
8. EKLER	160
9. ÖZGEÇMİŞ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
10. ORJİNALLİK RAPORU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1 Önleyici ve Tepkisel Müdahalelerin Özellikleri.....	22
Şekil 2.2 Olumlu Davranış Desteğinin Temel Unsurları	24
Şekil 2.3 Olumlu Davranış Desteğinin Özellikleri	27
Şekil 2.4 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama İlkeleri	29
Şekil 2.5 Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri.....	31
Şekil 2.6 Olumlu Davranış Desteği Uygulamalarının Ortak Özellikleri	32
Şekil 2.7 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama Türleri.....	34
Şekil 3.1 Bağımlı Değişkenlerin Belirlenme Süreci	70
Şekil 3.2 Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri	70
Şekil 3.3 Araştırmanın Katılımcıları.....	72
Şekil 3.4 Araştırmanın Uygulama Ortamları	78
Şekil 3.5 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının Aşamaları.....	80
Şekil 3.6 SODEP'in Temel Bileşenleri.....	81
Şekil 3.7 SODEP'in Geliştirilme Süreci.....	83
Şekil 3.8 Araç-Gereç ve Materyaller	85
Şekil 3.9 Veri Toplama Araçları	90
Şekil 3.10 SODEP Uygulama Süreci.....	93
Şekil 3.11 Pilot Uygulama Süreci	93
Şekil 3.12 Uygulama Süreci	96
Şekil 3.13 Veri Analiz Süreci	100
Şekil 4.1 Öğretmen Katılımcıların Olumlu ve Olumsuz Tepki Sıklığı	110
Şekil 4.2 Çağla Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	111
Şekil 4.3 Çağla Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı.....	112
Şekil 4.4 Nesrin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	113
Şekil 4.5 Nesrin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı.....	114
Şekil 4.6 Selin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	115
Şekil 4.7 Selin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı.....	116
Şekil 4.8 Çağla Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	117
Şekil 4.9 Çağla Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı	118
Şekil 4.10 Nesrin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	119
Şekil 4.11 Nesrin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı	120
Şekil 4.12 Selin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	121
Şekil 4.13 Selin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı	122
Şekil 4.14 Özel Gereksinimli Çocuk Katılımcıların Dersle İlgilenme ve İlgilenmeme Davranış Yüzdesi	124

Şekil 4.15 Nihat'ın Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	125
Şekil 4.16 Nihat'ın Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı	126
Şekil 4.17 Ersin'in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	127
Şekil 4.18 Ersin'in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı	128
Şekil 4.19 Melih'in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	129
Şekil 4.20 Melih'in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı	130
Şekil 4.21 Nihat'ın Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	131
Şekil 4.22 Nihat'ın Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı	132
Şekil 4.23 Ersin'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	133
Şekil 4.24 Ersin'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı	134
Şekil 4.25 Melih'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi	135
Şekil 4.26 Melih'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı	136

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1 Pilot uygulama aşamasında yer alan öğretmen ve sınıfının özellikleri	73
Tablo 3.2 Uygulama aşamasında yer alan öğretmenlerin özellikleri	75
Tablo 3.3 Uygulama aşamasında yer alan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların özellikleri.....	76
Tablo 3.4 Uygulama verilerinin toplanması sürecindeki gözlemcilerin özellikleri	77
Tablo 3.5 Gözlemci eğitimi sürecinde yer verilen videolar	86
Tablo 3.6 Beceri analizlerinde bulunan beceriler ve beceri basamakları	88
Tablo 3.7 Şeyda ve Feride'ye ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri	95
Tablo 3.8 Öğretmen ve çocuk çiftleri gözlemciler arası güvenilirlik verileri ..	105
Tablo 3.9 Uygulama güvenilirliği verileri	105

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

CPI	: the Class Pass Intervention
CW-FIT	: Class-Wide Function-Related Intervention Teams
DDB	: Duygu ve Davranış Bozukluğu
GBG	: Good Behavior Game
GY	: Görme Yetersizliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MoBeGo	: Monitoring Behavior on the Go
OÇODD	: Okul Çaplı Olumlu Davranış Desteği
ODD	: Olumlu Davranış Desteği
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
SÇODD	: Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği
SDODD	: Sınıf Dışı Olumlu Davranış Desteği
SODEP	: Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programı
TİK	: Tez İzleme Komitesi
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
ZY	: Zihin Yetersizliği

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ve doktora eğitimimde bilgi, tecrübe ve uzmanlığından yararlandığım, tez danışmanım olarak araştırmamın her aşamasına bilimsel olarak yön veren ve destek olan kıymetli hocam Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme jürimde bulunan ve bilimsel görüşleriyle tez yazım sürecime katkı sağlayan, sevgili hocam Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e, eleştirel bakış açısı ve yapıcı çözüm önerileri ile bilgi ve deneyimlerini sunan değerli hocam Prof. Dr. Hasan AVCIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde bulunarak kıymetli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan sevgili hocalarım Doç. Dr. Aysun ÇOLAK ve Doç. Dr. Şeyda DEMİR'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yetişmemde katkısı olan tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Araştırmama katılım sağlayan, tüm görev ve sorumluluklarını özverili bir şekilde yerine getiren öğretmenlere ve çocuklara teşekkür ederim. Araştırmamın güvenilirlik verilerinin toplanmasına destek olan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Hatice ULU AYDIN'a, veri toplama sürecimin her aşamasında gözlemci olarak bana eşlik eden sevgili öğretmen adayı arkadaşlarım Fatmanur ÖZYÜREK ve Şule ÖKTEN'e teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında maddi ve manevi desteğini sunan, sevgi, saygı ve iyiliği öğretip, beni erdemli bir birey olarak yetiştiren sevgili annem Endam TÜRKER ve sevgili babam Salih TÜRKER'e, her zaman desteğini ve gücünü yanımda hissettiğim sevgili ağabeyim Ali Rıza TÜRKER'e ve sevgili ablam Sedef TÜRKER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Hayatıma neşe katan, en stres dolu dönemlerimde hiç şikayet etmeden beni dinleyen ve destekleyen, en büyük şansım sevgili eşim Hasan YILDIRIM'a teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Okul, öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirildiği ortamı ifade etmektedir. Çocuk, aile, öğretmen ve toplum üyelerinin gelişerek ilerlemesini sağlayan okullar, olumlu yetişkin ve akran ilişkilerini desteklemekte, akademik ve sosyal başarıyı deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Ancak bu olumlu özelliklerine rağmen okullarda çeşitli problem davranışlar görülmekte (Sugai vd., 2000) ve okullarda görülen problem davranışlar giderek artmaktadır. Bu durum da öğrenmeyi ve okul iklimini olumsuz etkilemektedir (Anderson ve Kincaid, 2005; Metzler vd., 2001). Yaşanan problem davranışlar, bireysel olarak öğretmen ve öğrencileri, genel olarak ise okulun ya da sınıfın ötesine geçerek toplumu etkilemektedir (Greer-Chase vd., 2002; Lewis ve Sugai, 1999).

Duygu, düşünce, beceri ve davranışların gelişme sürecini içeren gelişimin ilk yıllarında, tipik gelişen çocuklar tarafından sıklıkla problem davranışlar sergilenmektedir. Ancak bu davranışların sosyal-duygusal gelişim ile dil, konuşma ve problem çözme becerilerinin arttığı okul öncesi dönemde sunulan uygun eğitim ve rehberlik hizmeti ile azalması beklenmektedir (Fox vd., 2002a). Beklenenin tersi bir durumda; akademik başarısızlık, toplum tarafından reddedilme, madde bağımlılığı, suç işleme, boşanma, işsizlik gibi ileriki yaş dönemlerinde ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlar gözlenebilmektedir. Dolayısıyla bireylerde gözlemlenen problem davranışların, yani toplum tarafından istenmeyen davranışların temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır (Benedict vd., 2007; Carter ve Norman, 2010). Bu dönemde ortaya çıkan problem davranışlar ile okul çağı ve ergenlik döneminde sergilenen problem davranışlar arasında da ciddi bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Webster-Stratton, 2000). Daha açık bir ifade ile okul öncesi dönemde sahip olunan düşük düzeydeki akran ilişkileri ve sosyal beceri yetersizlikleri, sergilenen problem davranışlarla ilişkilendirilmektedir (Alkon vd., 2003; Fox vd., 2002a, 2002b). Bu noktada okul öncesi öğretmenleri de yaşadıkları en büyük endişenin çocukların problem davranışları olduğunu belirtmektedir (Alkon vd., 2003; Caldarella vd., 2015; Carter ve Norman, 2010; Joseph ve Strain, 2003).

Sınıf düzenini bozan; bağırma, ağlama, kendine ya da arkadaşına vurma, kurallara uymama, öfke nöbetleri gibi problem davranışlarla karşı karşıya kalan öğretmenler, bu davranışların mesleki yaşamı olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Güder vd., 2018). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %70'i sınıf ortamında gerçekleşen problem davranışlar karşısında endişe yaşadığını, %85'i ise sınıfta gerçekleşen bu davranışlar karşısında hazırlıksız olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra sınıf düzenini bozan ve öğrenmeyi engelleyen problem davranışlar karşısında öğretmenler, öğrencilerin problem davranışlarıyla baş edemedikçe akademik başarının elde edilemeyeceğini de düşünmektedir [Public Agenda Foundation (PAF, 2004)]. Ancak bu noktada öğrencilerin problem davranışlarına odaklanan öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecinin yalnızca %30'unu akademik öğrenmeye ayırdıkları ortaya çıkarılmıştır (Wehby vd., 2003). Benzer araştırma bulgularında da sahip oldukları problem davranışlar nedeniyle öğrencilerin, eğitim öğretimden tam anlamıyla yararlanamadıkları belirtilmiştir (Caldarella vd., 2015; Ialongo vd., 2001). Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında sağlanan akademik öğrenme, davranışsal desteğin önüne geçmemeli (Wehby vd., 2003), öğretmenlerin öğrencilerine, akademik beceri öğretimi ile eşit oranda davranışsal destek sunması gerekli görülmektedir (Lewis ve Sugai, 1999). Öğretmenler tarafından sunulan davranışsal destek, öğrencilerin sergilediği problem davranışların işlevinin belirlenmesi ve bu davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasını sağlayan bir müdahale sürecini ifade etmektedir (Fox vd., 2002a). Böylece öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının yanı sıra davranışsal ihtiyaçlarının da karşılanacağı düşünülmektedir (Lewis ve Sugai, 1999). Kaynaştırma sınıfları düşünüldüğünde ise bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerden, akademik ve davranışsal ihtiyaçları doğrultusunda tipik gelişim düzeyindeki öğrencilerine ek olarak özel gereksinimli öğrencilerine de rehber olması istenmektedir (Scott vd., 2007). Bu durumda kaynaştırma uygulamasının; akademik ve sosyal becerileri geliştirme, kişilerarası ilişkileri destekleme noktasında öğrencilere sağladığı fırsatlar karşısında, artırdığı rol ve sorumluluklar nedeniyle öğretmenlere getirmiş olduğu zorluklar da bulunmaktadır (Hieneman vd., 2005). İstatistiklere göre 2022 yılında okul öncesi düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerin %22'sinin, ilkokul düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin %74'ünün, ortaokul düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin de %81'inin kaynaştırma eğitimi aldığı ve kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sayısının eğitim kademelerine göre artış gösterdiği

görülmektedir [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022)]. Ek olarak 2021 yılında okul öncesi düzeydeki özel gereksinimli öğrencilerin %11'inin kaynaştırma eğitimi aldığı (MEB, 2021) ve 2022 yılında bu sayının iki kat arttığı da oldukça dikkat çekmektedir (MEB, 2022). Bu durumda kaynaştırma uygulanan sınıflarda, tüm öğrencileri kapsayan etkili öğrenme süreçlerinin gerçekleştirilmesi beklenmekte (Scott vd., 2007) ve öğretmenler tarafından akademik beceri öğretimine ek olarak sunulan davranışsal desteğin bu sınıflarda daha da önem kazandığı düşünülmektedir (Bolt vd., 2019).

Davranış yönetimine yönelik öğretmenler tarafından herhangi bir uygulamaya yer verilmemesi ya da yer verilen ancak etkili olmayan uygulamalar nedeniyle sınıflarda görülen problem davranışlar, öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe (Kokkinos vd., 2005) ve iş ile ilgili strese neden olmaktadır (Narhi vd., 2015; Supaporn vd., 2003). Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, bir sınıfı yönetmek için hazır hissetmediği de ortaya çıkarılmıştır (Davies ve Ferguson, 1997; Mitchell ve Arnold, 2004; Rickman ve Hollowell, 1981; Veenman, 1984). Öğretmen eğitimi programları açısından düşünüldüğünde ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin farklı özelliklere sahip öğrencilere eğitim vermek ya da bir dizi problem davranış sergileyen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfı yönetmek için hazır hissetmemeleri, öğretmenlere sunulan hizmet öncesi eğitime yönelik endişe duyulmasına neden olmaktadır (Coombs-Richardson ve Mead, 2001; Greer-Chase vd., 2002). Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını, genel eğitim ile özel eğitim arasındaki iş birliğini sağlamaya, müfredat ve değerlendirmede uyarlamalar yapmaya ve problem davranışları yönetmeye hazırlaması, dolayısıyla da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de tüm öğrencilere eğitim vermeye hazır olması beklenmektedir (Coombs-Richardson ve Mead, 2001). Ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin birçoğunun en büyük endişesi öğrenci davranışlarını yönetmek olmaktadır (Mastrilli ve Sardo-Brown, 2002), bu endişe aynı zamanda öğretmenlerin mesleği bırakma nedeni olarak da karşımıza çıkmaktadır (Greer-Chase vd., 2002; Luekens vd., 2005; Reinke vd., 2013; Sugai ve Horner, 2002a).

Problem davranışların olumsuz sonuçları karşısında öğretmenlerin, genellikle tepkisel müdahalelere yer verdiği bilinmektedir. Tepkisel müdahaleler, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra problem davranış sergileyen öğrenciye tepki olarak uygulanan sonuç odaklı müdahalelerdir (Demirdağ, 2016). Okullarda uygulanan tepkisel müdahaleler arasında; ortaya çıkan problem davranışların tekrar

yaşanmaması için katı disiplin kurallarının oluşturulması, bu davranışların tehlike içeren sonuçlarına engel olması için güvenlik personelinin bulundurulması ve bu davranışları sergileyen öğrenci ya da diğer kişilerin ortaya çıkarılması ve cezalandırılması için belirli bölgelere kameraların yerleştirilmesi sayılabilmektedir. Ek olarak problem davranış sergileyen öğrencilerin okul disiplinine gönderilmesi, uzaklaştırılması ve okuldan atılması uygulanan diğer tepkisel müdahaleler arasında yer almaktadır (Sugai ve Horner, 2002a). Ancak öğrencilerin problem davranışlarına, davranış esnasında ya da sonrasında engel olmayı hedefleyen tepkisel müdahalelerin, problem davranışların tamamen ortadan kaldırılmasında yeterli olmadığı bilinmektedir. Bu durumda ortaya çıkan nihai sonucun ise öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması hatta okuldan atılması olduğu görülmektedir (Anderson ve Kincaid, 2005). Bir eğitim kurumunun öğrenci davranışına verebileceği en ağır disiplin cezası olarak görülen okuldan atma, çocuğun tüm eğitim sisteminden tamamen ve kalıcı olarak çıkarılması olarak tanımlanmaktadır. Üstelik çocuk okuldan atılma aşamasına gelene kadar bir dizi disiplin cezasına da maruz bırakılmaktadır (Gilliam ve Shahar, 2006). Gerçekleştirilen bu müdahaleler sonucunda ise problem davranışların ileride tekrar ortaya çıkma olasılığı azalmamakta, aksine gösterilen özel ilgi problem davranışların artmasına sebep olmaktadır (Lewis ve Sugai, 1999). Problem davranışları artış gösteren öğrencilerin ise giderek daha kısıtlayıcı yaptırımlarla karşı karşıya kaldığı, bunun sonucunda da genellikle daha şiddetli ve sık problem davranış sergilediği görülmektedir (Anderson ve Kincaid, 2005). Problem davranışlar karşısında okulların sıklıkla uyguladığı bir diğer müdahale, öğrenciyi rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimine yönlendirmek olup, uygulanan bu müdahale ile öğrencinin sergilemiş olduğu problem davranışları fark etmesine odaklanılmaktadır. Öğrenciler, uygulanan bu müdahale sonrası problem davranışlarını fark edip davranışlarının uygunsuz olduğunu ifade edebilmektedir. Ancak bu davranışların ortaya çıkmasına sebep olan çevresel değişkenler düzenlenmediği, uygun davranış biçimleri öğrencilere öğretilmediği için uzun süreli bir çözüm söz konusu olmamaktadır (Metzler vd., 2001).

Yaygın olarak kullanılmasına karşın tek başına uygulanan tepkisel müdahalelerin gereksinimleri karşılamak için yetersiz olduğu ve öğrencilerin problem davranışlarına katkıda bulunduğu ayrıca etkililiğine dair çok az araştırma bulgusunun olduğu görülmektedir (Hieneman vd., 2005; Metzler vd., 2001). Bunun

yanı sıra tepkisel müdahaleler, sadece problem davranış sergileyen çocuğa tepki olarak uygulanmaktadır. Ancak belirli bir çocuğun sergilediği problem davranışa odaklanmak sınıftaki bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Benedict vd., 2007). Problem davranışlara karşı uygulanan tepkisel müdahaleler, çevresel özellikler ve anne baba tutumları nedeniyle yeterli desteğe ve ön koşul becerilere sahip olmayan, aksine sahip olduğu problem davranışlar ile okula başlayan çocukların okul ortamında da olumsuz deneyimler yaşamasına, okula uyum sağlayamamasına ve problem davranış sergilemeye devam etmesine neden olmaktadır (Fox vd., 2002b). Bu durum çocukların akran reddi ile karşılaşması ve akademik zorluklar yaşamasına neden olmakta, problem davranışlar karşısında yer verilen tepkisel uygulamalar yerine önleyici müdahalelere yer verilmesi gerekli görülmektedir (Fox vd., 2002a; Lewis ve Sugai, 1999). Önleyici müdahaleler, ortaya çıkabilecek problem davranışların önceden tahmin edilip hem bireysel hem de gruba dayalı uygulamalarla daha ortaya çıkmadan problem davranışların önüne geçilmesini hedefleyen süreç odaklı müdahalelerdir (Demirdağ, 2016). Bu kapsamda alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar da problem davranışları yönetmek ve ortaya çıkmasını önlemek amacıyla kapsamlı ve araştırmaya dayalı müdahalelere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır (Gilliam ve Shahr, 2006; Joseph ve Strain, 2003).

Problem davranışlar karşısında uygulanan önleyici, erken ve etkili müdahale hizmetleri ile davranışlardaki olumsuz gelişmenin önüne geçilmekte (Conroy ve Brown, 2004), ciddi boyutlara ulaşmadan problem davranışların gelişim göstermesi engellenmektedir (Greer-Chase vd., 2002). Bu nedenle okulların güvenli ve olumlu bir okul iklimine sahip olması için sistematik olarak uygulanan ve süreklilik gösteren kapsamlı ve önleyici yaklaşımları benimsenmesi önerilmektedir. Davranışlar üzerinde etkili olmayan uygulamalarına karşı önleyici temelli bir uygulama olarak ortaya çıkarılan Olumlu Davranış Desteği (ODD) (Horner vd., 1990), bireyin davranış repertuarını genişletip içinde bulunduğu çevreyi yeniden düzenlemek amacıyla eğitim yöntemlerini kullanan, öncelikle bireyin yaşam kalitesini artıran ve daha sonra sergilenen problem davranışları en aza indiren uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla ODD, problem davranışların azaltılmasıyla bireyin yaşam kalitesinin artırılmasını sağlamaktadır (Carr vd., 2002). Problem davranışı önlerken sosyal ve akademik öğrenme çıktıları elde etmek amacıyla kapsamlı, sistematik ve bireysel stratejileri kullanan ODD

(Newcomer, 2009; Sugai ve Horner, 2002a), davranışların öngörülebilir ve öngörülebilir problem davranışların önlenabilir olması düşüncesini benimsemektedir (Scott vd., 2007). ODD, bir çocuğun sahip olduğu ya da olabileceği problem davranışları değerlendirerek ortaya çıkabilecek problem davranışları önlemeye yardımcı olan müdahaleleri kullanmakta, bu sayede tepkisel müdahalelere olan ihtiyaç azalmaktadır. Davranışsal yaklaşıma dayanan ODD, pekiştireç elde ediliyorsa problem davranışların sergilenmeye devam edileceğini ve buna karşılık olumlu davranışların da pekiştirilerek arttırılabileceğini vurgulamakta, bunu yaparken de bireysel ve çevresel düzenlemelere yer vermektedir (Contrada, 2012). Öğrencilere uygun sosyal becerileri öğretip, problem davranışları önlemeye ya da ortadan kaldırmaya yönelik bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak kabul edilen ODD; öğrencilerin olumlu iletişim ve etkileşimini teşvik etme, öğretim süresi boyunca davranışsal beklentileri açıkça tanımlama ve öğretme, uygun sosyal becerilere yönelik geri bildirim sağlamayı içermektedir (Caldarella vd., 2015). ODD ile yetersiz ve uygun tasarlanmamış olan sınıf ortamı nedeniyle ortaya çıkan problem davranışlar, özel olarak tasarlanmış rutin, kural ve fiziksel düzenlemeler sağlanarak azaltılmakta ya da ortadan kaldırılmaktadır (Scott vd., 2007).

Önlemeye ve araştırmaya dayalı uygulamalara, veriye dayalı karar vermeye, okul ortamını içeren sistemlere, sosyal beceri öğretimine ve gruba dayalı müdahalelere duyulan ihtiyaç üzerine geliştirilen ODD, kendisine ve çevresine zarar veren, saldırgan davranışları olan özel gereksinimli öğrenciler için birey üzerinde maksimum kısıtlama ve etiketlemeye neden olan müdahalelere karşı ortaya çıkarılmıştır (Biglan, 1995; Colvin vd., 1993; Horner vd., 2010; Lewis ve Sugai, 1999; Mayer, 1995; Sugai ve Horner, 2002a). Özel gereksinimli öğrencilere odaklanan bir yaklaşım olarak başlayan ODD'ye yönelik, zamanla erken çocukluk ve yetişkinlik dönemindeki bireyler ile sınıf ve okullarda eğitim gören öğrencilerin katılımcısı olduğu ve etkili bulguları içeren çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Fox vd., 2002b; Hieneman vd., 2005; Kincaid vd., 2016). ODD yeni bir müdahale paketi ya da davranış değiştirme sistemi olmayıp, etkililiği kanıtlanmış uygulamalar ile okul, aile ve toplum arasındaki ilişkiyi geliştiren (Johnston vd., 2006; Sugai vd., 2000), kişinin problem davranışlarını azaltarak toplumsal olarak kabul edilen davranışların, dolayısıyla yaşam kalitesinin artırılmasına odaklanan bir yaklaşımdır (Carter ve Norman, 2010; Dunlap vd., 2014). ODD, tüm çocukları kapsayan etkili

öğrenme ve öğretme ortamlarının geliştirilmesi sağlayan okul ortamları yaratmaya ve sürdürmeye odaklanmaktadır (Sugai vd., 2000). Böylece okullardaki disiplin cezalarının azalması ve olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlanmaktadır (McIntosh vd., 2006b; Sugai ve Horner, 2002a; Wright ve McCurdy, 2011).

Özel gereksinimli öğrenciler dahil olmak üzere tüm öğrencileri etkili bir şekilde desteklemeyi amaçlayan ODD birden fazla uygulama düzeyinden oluşmaktadır (Carter ve Norman, 2010). Bu düzeyler ortaya çıkabilecek problemleri azaltmaya hizmet eden ve tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen bir önleme hiyerarşisini temsil etmektedir (Benedict vd., 2007; Conroy ve Brown, 2004; Hieneman vd., 2005). Birinci düzeyde, tüm öğrencilere yönelik belirlenen ortak beklentiler ve kullanılan davranış yönetimi stratejileri tutarlı bir şekilde tüm paydaşlar tarafından uygulanmaktadır. İkinci düzeyde, düşük akademik başarı ve zayıf akran ilişkilerine sahip olan çocuklara sunulan hem akademik hem de sosyal desteği artırmak amacıyla grup temelli stratejiler uygulanmaktadır. Üçüncü düzeyde ise gerçekleştirilen uygulamalara yanıt vermeyen ve problem davranışları devam eden çocuklar için bireysel stratejiler uygulanmaktadır. ODD'nin birinci, ikinci ve üçüncü düzeyde sunulan desteklerin sürekliliği oldukça önemli olup, sunulan kısmi destek, hedeflenen davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi ve bu değişikliğin sürdürülmesi için yeterli görülmemektedir (Benedict vd., 2007). Bu üç uygulama düzeyi farklı türlerde uygulanabilmekte ve bu uygulama türlerini, okulun her ortamına ve okulda yer alan tüm kişilere yönelik olarak okul çaplı; sınıfın genel işleyişini iyileştirmeye yönelik olarak sınıf çaplı (Hieneman vd., 2005); koridor, tuvalet gibi ortamlara yönelik olarak sınıf dışı ve bireye yönelik yoğun ve kapsamlı süreçleri içeren birey merkezli sistemler oluşturmaktadır (Sugai ve Horner, 2002a).

ODD'nin uygulama türlerinden birisi olan sınıf çaplı olumlu davranış desteği (SÇODD), tüm öğrencilere yönelik ortak beklentilerin oluşturulması, sınıf içi süreçlerin iyileştirilmesi, problem davranışların azaltılması, derse olan katılım ile akademik ve sosyal başarının artırılması amacıyla uygulanmaktadır (Hieneman vd., 2005; Scott vd., 2007). Öğrencileri akademik çalışmalara dahil eden ve problem davranışları en aza indiren eğitim ortamlarının oluşturulması için geliştirilen SÇODD, öğretmen tepkilerini düzenleyip uygun akran davranışlarını pekiştirerek, problem davranışları olan öğrencilerin uygun davranışlarını artırmayı hedeflemektedir. ODD ile sağlanan etkili sınıf özelliklerini ise iyi tasarlanmış

fiziksel ortam, dikkatli bir şekilde planlanmış program ve araç gereçler, açıkça ifade edilen kural ve rutinler, uygun ve etkili öğretim, tutarlı ve olumlu davranışları pekiştiren öğretmen davranışları oluşturmaktadır (Carter ve Norman, 2010; Hieneman vd., 2005). SÇODD, öğrencilerin yapmamaları gereken davranışlar yerine kendilerinden beklenen davranışların belirtildiği, gözlenebilen, ölçülebilen, uygulanabilir ve olumlu bir şekilde ifade edilen sınıf kuralları ve beklentilerin tanımlanmasını gerekli görmektedir. Bir diğer önemli unsur ise olumlu davranışların pekiştirilmesidir. Öğrencilerle daha olumlu etkileşime giren öğretmenlerin, akademik ve sosyal olarak daha başarılı öğrencilere sahip olduğu ve öğrencilerin de daha az görev dışı davranış sergilediği ortaya çıkarılmıştır (Espin ve Yell, 1994). Öğrencilerin sergilediği görev dışı davranışlara yönelik ise belirlenen kuralların hatırlatılması, bu davranışlar karşısında planlı, tutarlı ve açık öğretmen tepkilerinin olması oldukça önemli görülmektedir. Bununla birlikte uygun olmayan davranışlara yönelik görmezden gelme ve uygun davranış sergileyen öğrencileri pekiştirme olmak üzere bir dizi strateji kullanılmaktadır (Reinke vd., 2013). Öğretimin en üst seviyeye çıkarıldığı, öğrenme ile daha fazla problem davranışlarla daha az meşgul olan böylece daha fazla öğrenen öğrencilerin olduğu etkili öğretim süreçlerini destekleyen SÇODD, öğrenmenin desteklenmesi ve derse olan katılımının artırılmasıyla sınıftaki problem davranışların azaltılmasını sağlamaktadır (Espin ve Yell, 1994).

Problem davranışların azaltılması ve akademik davranışların artırılması arasındaki önemli ilişki dolayısıyla SÇODD, sınıf kurallarını tanımlama, öğretme ve pekiştirme süreçlerinin dikkatli ve sistematik bir şekilde uygulanması ile problem davranışları önlemeyi ve akademik başarıyı artırmayı hedeflemektedir (Newcomer, 2009). Bu doğrultuda, okul ortamında uygulanan ODD (Cook vd., 2017; Gage vd., 2019; Loman vd., 2018; Narozanick ve Blair, 2019) ve SÇODD'ye yönelik eğilimin (Bolt vd., 2019; Camp vd., 2021; Monson vd., 2020; Parikh, 2019; Wu vd., 2019) son yıllarda özellikle yurt dışında arttığı, yapılan çalışmalarda sıklıkla toplum tarafından kabul edilen öğrenci davranışlarının desteklenmesi ve problem davranışların azaltılmasının amaçlandığı ve öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ancak uluslararası alanyazında gerçekleştirilen bu çalışmalar incelendiğinde, SÇODD uygulamasının, okul öncesi öğretmeni ile kaynaştırma eğitimi alan ve zihin yetersizliği (ZY) gösteren çocuk davranışları

üzerindeki etkisinin incelenmediği, çalışmalarda okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan ve ZY olan çocukların katılımcı olarak yer almadığı görülmektedir.

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde ise özel gereksinimli öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı, okul çaplı olumlu davranış desteğine (OÇODD) yönelik çeşitli çalışmalara rastlanmıştır (Çitil, 2016; Erbaş, 2008; Kaya, 2021; Melekoğlu, 2017; Yassıbaş, 2021). Ayrıca tipik gelişim gösteren öğrencilerin katılımcısı olduğu ODD'ye yönelik bir çalışmanın da gerçekleştirildiği görülmüştür (Ünlü vd., 2013). Ek olarak Türkiye'deki alanyazında SÇODD çalışmalarının da yer aldığı ancak bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu (Atbaşı, 2016; Kovancı, 2018) ortaya çıkarılmıştır. Yapılan çalışmalarda ortaokul düzeyinde risk grubunda olan (Atbaşı, 2016) ve okul öncesi düzeyde problem davranışları bulunan (Kovancı, 2018) öğrencilerin yer aldığı, okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan ve ZY olan çocukların katılımcı olarak yer almadığı, yalnızca öğrenci davranışlarının incelendiği ve öğretmen davranışlarına ilişkin herhangi bir bulgunun olmadığı görülmektedir.

Birçok öğretmen, sınıf içinde yaşanan problem davranışlarla mücadele etmeye devam etmektedir. Yaşanan problem davranışlara karşı kullanılan ancak etkili olmayan müdahaleler ise hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Reinke vd., 2013). Dolayısıyla bu araştırmanın sınıf içinde yaşanan problem davranışların azaltılması ve uygun davranışların artırılmasını sağlayan etkili müdahalelere uygulama örneği sunması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Problem davranışı azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla harcanan zaman, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenme süresini ve derse olan katılımını azaltmaktadır. Dolayısıyla sadece bir ya da birkaç öğrencide görülen problem davranışlar, tüm öğrencilerin öğrenmesini engelleyen olumsuz bir öğrenme ortamının oluşmasına neden olmaktadır (Caldarella vd., 2015). Gerçekleştirilen bu araştırmanın, problem davranışlara daha az ve öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayıran öğrencilerin bulunduğu etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını destekleyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada yer verilen ODD, davranışsal değerlendirmeler sonucunda gerçekleştirilen çevresel düzenlemeler, sosyal beceri eğitimi ve pekiştiricilerin kullanılması ile problem davranışların azaltılmasını hedeflemektedir (Dunlap vd., 2014). Nitekim alanyazında ODD'ye ilişkin gerçekleştirilmiş olan araştırmalar sonucunda da öğrencilerde görülen problem davranışların azaldığı

bunun yanı sıra akademik katılım, sosyal beceri ve akran ilişkileri gibi daha pek çok alanda gelişmelerin meydana geldiği ortaya çıkarılmıştır. Ancak ODD'ye ilişkin uygulama örneklerinden birisi olan ve sınıfta yer alan tüm öğrencilere sağlanan eğitimin başarıya ulaşmasını sağlayarak öğrencilerin eğitsel süreçlerini destekleyen SÇODD'ye yönelik (Cheney vd., 2008) Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın alanyazındaki boşluğun doldurulması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada birinci düzey SÇODD müdahalesine yönelik; öğrencilerin uygun davranışlarının gözlemlenip pekiştirilmesi, davranışsal beklentilerin tanımlanıp öğretilmesi ve kanıta dayalı birçok uygulamayı içeren Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programı (SODEP) geliştirilmiştir. SODEP, tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin görev davranışlarının artırılması ve problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılması için kullanılan grup performansına dayalı bir davranış yönetimi programı olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilere belirli sınıf içi beceriler öğretilerek sergilenen beceriler için grup performansına dayalı pekiştirmeye yer veren, sınıf içi becerilerin öğretimi ve sunulan pekiştireçler ile olumlu davranışların artırılmasını destekleyen SODEP ile sınıf içi beceriler, grup etkileşimi ve davranışa özgü pekiştirme arasındaki ilişkinin kurulması sağlanmaktadır. Bu çalışmada da SÇODD'ye yönelik tasarlanan, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan SODEP'in, öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, SÇODD'ye yönelik tasarlanan, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan SODEP'in, öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. SODEP uygulaması okul öncesi öğretmenlerinin,
 - a) Olumlu tepkilerinin artırılması üzerinde etkili midir?
 - b) Olumsuz tepkilerinin azaltılması üzerinde etkili midir?
 - c) Olumlu tepkilerinin artırılması üzerinde kalıcı bir etki sağlamış mıdır?
 - d) Olumsuz tepkilerinin azaltılması üzerinde kalıcı bir etki sağlamış mıdır?
2. SODEP uygulaması özel gereksinimli çocukların,

- a) Dersle ilgilenme davranışlarının (etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, sessiz konuşma, parmak kaldırma) artırılması üzerinde etkili midir?
 - b) Dersle ilgilenmeme davranışlarının (etkinlik dışı materyallerle ilgilenme, yerinden kalkma, bağırma, parmak kaldırmadan konuşma) azaltılması üzerinde etkili midir?
 - c) Dersle ilgilenme davranışlarının (etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, sessiz konuşma, parmak kaldırma) artırılması üzerinde kalıcı bir etki sağlamış mıdır?
 - d) Dersle ilgilenmeme davranışlarının (etkinlik dışı materyallerle ilgilenme, yerinden kalkma, bağırma, parmak kaldırmadan konuşma) azaltılması üzerinde kalıcı bir etki sağlamış mıdır?
3. SODEP uygulamasına ilişkin öğretmen, çocuk ve aile üyelerinin görüşleri (sosyal geçerlik) nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Problem davranışların okullarda görülme sıklığı giderek artmaktadır. Buna karşılık olarak okullarda, genellikle tepkisel müdahalelere yer verilmekte, ancak bu müdahaleler problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması yerine bu davranışların artmasına sebep olmaktadır (Lewis ve Sugai, 1999). Problem davranışların artış göstermesi ile tepkisel müdahaleler, daha kısıtlayıcı bir boyut almasına rağmen (Anderson ve Kincaid, 2005) gereksinimleri karşılamak için yetersiz olmakta (Hieneman vd., 2005) ve bu davranışlara yönelik uzun vadeli bir çözüm sunmamaktadır (Metzler vd., 2001). Bu nedenle okullarda problem davranışları yönetmek amacıyla, problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra bu davranışlara tepki olarak uygulanan tepkisel müdahaleler yerine bu davranışlar ortaya çıkmadan, önleyici müdahalelerin uygulanması gerekli görülmektedir (Fox vd., 2002a; Lewis ve Sugai, 1999). Bu gereklilik, etkili olmayan davranış yönetimi uygulamalarına karşı alternatif olarak ODD'nin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Horner vd., 1990). ODD, yetersiz ve uygun tasarlanmamış olan okul ortamlarında ortaya çıkan problem davranışları önlemeye yardımcı olan müdahaleleri kullanarak, problem davranışları azaltmayı ya da ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Caldarella vd., 2015; Scott vd., 2007). Dolayısıyla etkili olmayan tepkisel müdahaleler yerine yer verilen ODD uygulaması ile okul ortamındaki problem davranışların eğitim-öğretim sürecine olan olumsuz etkisinin en aza indirilmesi ve

artan problem davranışlara karşı önleyici bir müdahale sunması açısından bu araştırmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Büyüyüp geliştikleri çevrenin özellikleri, onları büyüten anne babaların tutarsız davranışları ve sunulan yetersiz destek nedeniyle mevcut problem davranışları ile okula gelen çocuklar, okulda da olumsuz deneyimler yaşayıp problem davranış sergilemeye devam edebilmektedir (Fox vd., 2002b). Bununla birlikte problem davranışların, öğrenciler üzerinde uzun süreli olumsuz akademik, davranışsal ve sosyal sonuçları ortaya çıkmakta (Caldarella vd., 2015), problem davranışların temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır (Benedict vd., 2007; Carter ve Norman, 2010). Okul çağı ve ergenlik döneminde sergilenen problem davranışların da okul öncesi dönemde ortaya çıkan problem davranışlar ile ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır (Webster-Stratton, 2000). Buradan hareketle problem davranış sergileyen küçük çocuklar ile ilgili endişeler bulunmakta (Carter ve Norman, 2010), problem davranışlar karşısında önleyici, erken ve etkili müdahale hizmetleri ile davranışlardaki olumsuz gelişmenin önüne geçilmelidir (Conroy ve Brown, 2004). Dolayısıyla SÇODD ile problem davranışlara erken müdahale edilmesi ve problem davranışların okul öncesi düzeydeki öğrenciler üzerindeki uzun vadeli ve olumsuz etkisinin en aza indirilmesi açısından, okul öncesi sınıflarda uygulanan bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınıf düzenini bozan problem davranışların, öğretmenlerin mesleki yaşamını olumsuz etkilediği (Kokkinos vd., 2005; Narhi vd., 2015; Supaporn vd., 2003) ve yaşadıkları en büyük mesleki endişeyi oluşturduğu görülmektedir (Alkon vd., 2003; Caldarella vd., 2015; Carter ve Norman, 2010). Bununla birlikte birçok öğretmen, öğrenci davranışlarını yönetme konusunda mücadele etmekte, kullanılan ve etkili olmayan davranış yönetimi uygulamaları öğrencilerin yanı sıra öğretmenler için de olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Reinke vd., 2013). Buna karşılık ODD ise problem davranışları önlerken sosyal ve akademik öğrenme çıktıları elde etmek amacıyla, kapsamlı, sistematik ve bireysel stratejiler geliştirmektedir (Newcomer, 2009; Sugai ve Horner, 2002a). Dolayısıyla problem davranışların en az yaşandığı eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayan; sınıf ortamının düzenlenmesi, kural ve beklentilerin açıkça ifade edilip öğretilmesi, pekiştirilmesi, kural dışı davranışlara karşı ise planlı, tutarlı ve açık tepkiler verilmesini içeren SÇODD'nin uygulandığı bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaştırma uygulaması, akranların sosyal ilişkiler geliştirmesi ve sürdürmesini sağlamaktadır. Kaynaştırma uygulanan sınıflarda görev yapan öğretmenlerden ise tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte özel gereksinimli öğrencilere akademik beceri ğretimi sağlaması ek olarak öğrenme sürecinde ortaya çıkan sorunlarla ve problem davranışlarla da baş etmesi beklenmektedir (Lewis ve Sugai, 1999). Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli ğrenci sayısının eğitim kademelerine göre artış göstermesi dolayısıyla da (MEB, 2022), ğretmenler özel gereksinimli olsun olmasın tüm öğrencilerle etkili öğrenme süreçleri gerçekleştirmelidir (Scott vd., 2007). Bu doğrultuda ODD, etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının geliştirilmesi ve tüm çocukların yaşam kalitesini arttıran sınıf ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır (Sugai vd., 2000). Dolayısıyla tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma uygulanan sınıflarda, tüm öğrencilere yönelik etkili ğretim süreçlerini destekleyen SODD' nin gerçekleştirildiği bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem davranışlar ve akademik öğrenme arasındaki olumsuz ilişki nedeniyle, öğrenme öğretme sürecinin yalnızca %30'u akademik öğrenmeye ayrılmakta, davranış yönetiminin sağlanamadığı sınıflarda bulunan öğrenciler, daha az akademik öğrenme süreci geçirerek, problem davranışlara daha fazla zaman ayırmaktadır (Caldarella vd., 2015; Ialongo vd., 2001). Dolayısıyla problem davranışı olan öğrencilere kıyasla problem davranışları olmayan öğrenciler ğretim fırsatlarından daha fazla yararlanmaktadır (Bolt vd., 2019). SODD, belirlenen sınıf kurallarını tanımlama, öğretme ve pekiştirme süreçlerinin dikkatli ve sistematik bir şekilde uygulanması ile problem davranışları önlemeyi ve akademik öğrenmeyi artırmayı hedeflemektedir (Newcomer, 2009). Böylece sınıf içinde geçirilen zaman süresince öğretimin en üst seviyeye çıkarılması, ğretim ile daha fazla dolayısıyla problem davranışlarla daha az meşgul olan böylece daha fazla öğrenen öğrencilerin olduğu, etkili ğretim süreçlerinin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır (Espin ve Yell, 1994). Dolayısıyla ğrencilerin görev davranışlarının artırılması ve daha az problem davranış sergilemesine, akademik öğrenme ile daha fazla meşgul olan öğrencilerin olduğu eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayan SODD'nin uygulandığı bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

1. Bu araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli çocukların, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından verilen rapor doğrultusundaki tanılarının doğru olduğu varsayılmıştır.

2. Bu araştırmanın sosyal geçerlik verisine ilişkin öğretmen, öğrenci ve aile üyelerinin içtenlikle görüş bildirdiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, kaynaştırma uygulanan üç okul öncesi eğitim kurumu ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, kaynaştırma eğitimi alan ve hafif düzey ZY gösteren üç çocuk ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan çocuk bulunan üç okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır.

4. Bu araştırma, SODEP ile sınırlıdır.

5. Bu araştırmada yer alan okullar, veri toplama sürecinde kamera kaydına izin vermediği için bu araştırmanın verileri araştırmacı ve gözlemciler tarafından toplanan veriler ile sınırlıdır.

6. Bu araştırmada yer alan öğrencilerin birincil bakıcıları anneleri olduğu için aile üyelerinden toplanan sosyal geçerlik bulguları annelerden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Kaynaştırma: Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ve diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmaları ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla, destek eğitim hizmetlerinin de sunulduğu, tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak her tür ve kademede verilen eğitimidir (MEB, 2018).

Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde görülen hafif düzey yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı seviyede ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2018).

Olumlu Davranış Desteği: Sosyal ve diğer işlevsel yeterliklerin geliştirilmesi için destekleyici ortamlar oluşturmaya ve problem davranışların ortaya çıkmasını önlemeye odaklanan, değerlendirme, uygulama ve veriye dayalı karar verme süreçlerini içeren davranış desteği yaklaşımıdır (Kincaid vd., 2016).

Sınıf aplı Olumlu Davranış Desteği: Bir sınıfta yer alan tüm öğrencilere yönelik ortak beklentiler oluşturmak için zemin hazırlayan, sınıf içi problem davranışların önlenmesiyle birlikte akademik ve sosyal başarı ile derse katılımın artırılması için okul ortamında gerçekleştirilen olumlu davranış desteği uygulamalarından biridir (Scott vd., 2007).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla; problem davranışlar, okul öncesinde görülen problem davranışlar, problem davranışlara müdahale yöntemleri, ODD ve SÇODD ile ilgili kuramsal bilgi ve ilgili araştırmalara yer verilecektir.

2.1.1 Problem Davranışlar

Problem davranış, bireye ya da çevresine zarar veren, kişinin sosyal iletişim ile etkileşiminin yanı sıra öğrenmesini olumsuz etkileyen ve toplumsal normlara uymayan davranışlardır (Kanlıklılıçer, 2005). Davranış kendi başına problemli ya da uygunsuz olmayıp bir davranışın problem davranış olarak adlandırılması norma dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bir davranışın norma göre sıklık, yoğunluk ve süre açısından azlığı ya da fazlalığı o davranışın problem davranış olarak tanımlanmasına neden olmaktadır (Devrim, 2001).

Problem davranışların tanımlanmasında yaşa bağlı gelişimsel özellikler de önemli bir rol oynamakta, çocukların büyük çoğunluğu gelişimin ilk dönemlerinde çeşitli problem davranışlar sergileyebilmektedir (Campbell, 2002). Ancak bu davranışların, ileriki dönemlerde de devam ediyor olması durumu problem olarak görülmektedir. Örneğin, üç yaşındaki çocuğun başka bir çocuğun oyuncağını alması sıra dışı bir durum değildir. Ancak bu davranışın dil, konuşma ve problem çözme becerilerinin yanı sıra sosyal duygusal gelişimin arttığı ileriki dönemlerde azalması beklenmektedir. Aksi bir durumda ise çocuğun sergilediği bu davranış problem davranış olarak adlandırılmaktadır (Benedict vd., 2007).

Bireyin yeterli sosyal ilişkiler geliştirmesine engel olan problem davranışlar (Benedict vd., 2007), öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme faaliyetlerini gerçekleştirdiği ortam olan, olumlu akran ve yetişkin örnekleri sunmayı hedefleyen okulları da (Sugai vd., 2000) olumsuz etkilemekte, üstelik bu davranışlar okullarda yaygın olarak görülmektedir (Anderson ve Kincaid, 2005).

2.1.1.1 Okullar ve Problem Davranışlar

Okullarda yaşanan problem davranışlar, geçmişten günümüze devam eden bir sorun olarak ele alınmakta, bu sorunlar sadece gerçekleştiği ortamı değil aynı zamanda tüm toplumu etkilemektedir (Greer-Chase vd., 2002). Birincil işlevi

öğrenme ve öğretme olan okullar, problem davranışlar nedeniyle hedeflediği güvenli ve olumlu iklime sahip olamamakta ve bu davranışlar okullarda sunulan öğrenme fırsatlarını engellemektedir (Sugai ve Horner, 2002a).

Okullarda sıklıkla görülen problem davranışlar; madde bağımlılığı, silah kullanımı, zorbalık, okuldan kaçma ve saldırgan davranışlar olarak sıralanmaktadır (Walker vd., 2005). Bunun yanı sıra tehdit, yaralama, madde kullanımı ve ölüm gibi ciddi sorunlar da okullarda yaşanan diğer problem davranışlar arasında yer almaktadır. Yaşanan bu davranışlar okul güvenliğine yönelik endişe duyulmasına ve okul güvenliğini yönetmeye yönelik müdahale ve uygulamalara yer verilmesine neden olmaktadır. Ancak konunun sadece güvenlik değil okullarda yaşanan problem davranışlar ve bu problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması olduğu düşünülmektedir (Metzler vd., 2001).

Okulların karşılaştığı sorunların oldukça önemli olduğu ve bu sorunların öğrenci, öğretmen, aile ve toplum üyeleri üzerindeki olumsuz etkilerinin ciddi ve kalıcı olabileceği düşünülmektedir. Buna karşın okulların mevcut davranış yönetimi uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda ise çocukların ve gençlerin problem davranışlarına katkı sağlayan (Lewis ve Sugai, 1999); sözel olarak uyarma, disiplin kuruluna gönderme, uzaklaştırma ya da okuldan atma müdahalelerinin sıklıkla uyguladığı görülmektedir. Ancak bu müdahalelerin problem davranışları ortadan kaldırmadığı, aksine problem davranışların ileride tekrar ortaya çıkmasına neden olduğu bilinmektedir. Bu durumda uygulanan müdahaleler, problem davranışları azaltmak bir yana okul personelinin tepki ya da tepkileri nedeniyle artış göstermektedir (Anderson ve Kincaid, 2005). Dolayısıyla problem davranışlara karşı birçok okul, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, etkili ve verimli müdahaleleri belirleme, benimseme ve sürdürme açısından eksiklikler yaşamaktadır (Sugai vd., 2000).

Okullarda meydana gelen problem davranışların büyük bir çoğunluğu sınıfta, ders sırasında ortaya çıkmakta, sınıflarda görülen problem davranışlar öğrencilerin öğrenmesine ve akademik başarısına engel olmakla birlikte öğretmenlerin de iş ile ilgili stres yaşamasına neden olmaktadır (Narhi vd., 2015).

2.1.1.2 Sınıflar ve Problem Davranışlar

Öğrenme öğretme sürecinin gerçekleştiği sınıf ortamında ortaya çıkan problem davranışlar, öğretmen ve öğrencilerin yaşamını olumsuz etkilemektedir (Güner, 2010). Sınıf ortamında sergilediği problem davranışlar nedeniyle

öğrenciler, akranları ve çevresi ile sosyal iletişim ve etkileşim kuramamanın yanı sıra akademik başarısızlık da yaşamaktadır (Erbaş, 2005). Öğrencilerine akademik ve mesleki becerileri öğretirken problem davranışlarla karşı karşıya kalan öğretmenler ise problem davranış sergileyen öğrencilere yeterli öğretim fırsatı sağlayamamaktadır. Ayrıca problem davranışların, öğrenme öğretme sürecinin yanı sıra mesleki yaşamı da olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler, problem davranışların mesleki tükenmişlik ve yıpranmaya da neden olduğunu belirtmektedir (Mitchell ve Arnold, 2004; Scott vd., 2007).

Sınıflarda sıklıkla görülen problem davranışlar; yerinden kalkma, başkalarını rahatsız etme, izin almadan konuşma, kendisine ait olmayan eşyaları izinsiz alma ve kurallara uymama olarak sıralanmaktadır (Walker vd., 2005). Bunların yanı sıra geç kalma ve görev dışı davranışlar sergileme gibi davranışlar da sınıf ortamında ortaya çıkan problem davranışlar arasında yer almaktadır (Greer-Chase vd., 2002). Öğrencilerin sınıfta sergilediği bu davranışların etkili ve verimli bir öğrenme öğretme sürecinin gerçekleşmesine engel olduğu bilinmektedir (Anderson ve Kincaid, 2005). Ayrıca sınıfta sergilenen problem davranışlar; öğrencilerin akademik başarısızlık, sosyal iletişim ve etkileşim sorunları yaşamasına, öğretmenlerin de öğrenmeye ayıracağı zaman ve emeği, problem davranışlara ayırmasına neden olmaktadır (McIntosh vd., 2006b; Nelson vd., 2004).

Sınıfta sergilenen problem davranışlar karşısında öğretmenler; öğrenciyi dersten atma, sınıfta ya da tahtada bekletme, söz hakkı vermeme, daha fazla ödev verme ve davranışının hatalı olduğunu anlatma uygulamalarına sıklıkla yer vermektedir (Alkan, 2007). Bu uygulamaların yanı sıra öğretmenler; öğrenciyi sözel olarak ya da jest ve mimiklerle uyarma, kuralları hatırlatma, öğrencinin yanına yaklaşma, dokunma, göz teması kurma, görmezden gelme uygulama ve müdahalelerini problem davranışlara karşı kullanmaktadır (Acar, 2000; Alkan, 2007; Girmen vd., 2006). Ancak öğretmenlerin yer verdiği bu müdahaleler, problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına yönelik etkili olmayan sonuçlar ortaya çıkarmakta (Anderson ve Kincaid, 2005), problem davranış ortaya çıktıktan sonra sunulan bu müdahaleler, problem davranışları azaltmak yerine bu davranışların artmasına sebep olmaktadır (Metzler vd., 2001).

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı kaynaştırma uygulanan sınıflar düşünüldüğünde ise özel gereksinimli

öğrencilerin sahip olduğu yetersizlikler nedeniyle de problem davranışların ortaya çıkabileceği düşünülmektedir (Collins vd., 2016).

2.1.1.3 Kaynaştırma Uygulanan Sınıflar ve Problem Davranışlar

Özel gereksinimli öğrencilerin, akademik başarısızlığa ek olarak ciddi problem davranışları ve sağlık sorunlarına sahip olması (Hieneman vd., 2005), kaynaştırma uygulanan sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin, akademik beceri öğretiminin yanı sıra öğrenme ve problem davranışlarla da baş etmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Lewis ve Sugai, 1999).

Genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulanan sınıflarda karşılaştıkları, özel gereksinimli öğrencilerin sergilemiş olduğu problem davranışlar; sınıf içinde gezinme, öğretmenin verdiği etkinliği yapmak istememe, ders dışı etkinliklerle ilgilenme, yüksek sesle konuşma, ağlama, sınıfa girmek istememe (Ceylan ve Yıkmış, 2017), etrafı izleme, söz almadan cevap verme, kalem ya da silgisini ağzına alma olarak sıralanmıştır (Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2017). Bu davranışların yanı sıra Çifci ve Tabak (1997) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin sergilediği problem davranışlar; yerinden kalkma, öğretmenini dinlememe, yönergelere uymama, elini ısırma, kafasını duvara vurma, kendini yaralama, arkadaşına vurma, bağırma, eşyalara zarar verme ve küfretme olarak belirlenmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına yönelik öğretmenlerin ise öğrenciyi dersten çıkardığı, fiziksel şiddet uyguladığı ya da herhangi bir müdahaleye yer vermediği ortaya çıkarılmıştır (Sazak-Pınar ve Güner-Yıldız, 2017). Bunların yanı sıra öğretmenlerin; sözlü şiddet uygulama, öğrencinin yerini değiştirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimine yönlendirme, teneffüse çıkarmama, velisini çağırma, düşük not verme, göz teması kurma ve görmezden gelme müdahalelerine yer verdiği görülmüştür (Keskin, 2009). Ancak problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra başvuru bu uygulamalar, problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak yerine özel gereksinimli öğrencilerin, öğretmen ve akranlarıyla olan iletişim ve etkileşimini olumsuz etkilemektedir. Problem davranışların azaltılmasında uygulanan sonuç odaklı uygulamalar, öğrencilerde görülen problem davranışların artmasına sebep olmakta ve olumlu davranış biçimlerinin öğretilmesinde etkili olmamaktadır (Anderson ve Kincaid, 2005).

Tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin sergilemiş olduğu bu davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması hem öğretmenler hem de öğrenciler için oldukça önemli olup, öğretmenlerin problem davranışlar karşısında mümkün olduğu kadar geniş ölçüde etkili ve verimli uygulamalara yer vermesi gerekli görülmektedir (Hieneman vd., 2005). Ancak sınıfta özel gereksinimli öğrencisi bulunan genel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin sergilediği problem davranışları yönetmekte ve sınıf düzenini sağlamakta zorluk yaşadığı (Saraç ve Çolak, 2012), özellikle okul öncesi dönemde sergilenen problem davranışların, okul öncesi öğretmenleri için önde gelen bir stres kaynağı (Supaporn vd., 2003) ve mesleki tükenmişliğe neden olan önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Kokkinos vd., 2005).

2.1.1.4 Okul Öncesi Dönem ve Problem Davranışlar

Çocukların içinde bulunduğu çevre, ebeveynleri tarafından sunulan yetersiz destek ve uygun olmayan sosyal etkileşimler, problem davranışların gelişimine katkı sağlamaktadır. Çocukları okul öncesi dönemde problem davranış sergilemeye hazırlayan bu durum (Lewis ve Sugai, 1999), problem davranışların uzun süreli olumsuz sonuçlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar, ileriki dönemlerde ortaya çıkabilecek problem davranışların yordayıcısı olabilmektedir. Buna ilişkin olarak alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar ciddi davranış bozuklukları ya da toplum tarafından istenmeyen davranışların temellerinin okul öncesi dönemde atıldığını göstermektedir (Conroy ve Brown, 2004).

Büyük bir çoğunluğu ciddi problem davranışlara sahip olan okul öncesi dönemdeki çocukların sergilediği bu davranışlar; vurma, ısırma, öfke nöbetleri ve bağırma olarak sıralanmıştır (Benedict vd., 2007). Bu davranışların yanı sıra Güder vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sergilediği problem davranışlar; küfür etme, tükürme, ağlama, kendisine ya da çevresine yönelik fiziksel şiddette bulunma olarak belirlenmiştir. Zayıf akran ilişkileri ve sosyal beceri eksikliği ile ilişkilendirilen okul öncesi dönemde görülen problem davranışlar (Gilliam ve Shahrar, 2006), ileriki dönemlerde ortaya çıkabilecek akademik başarısızlık, toplumsal reddedilme, madde kullanımı ve suç işleme davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Benedict vd., 2007). Buradan hareketle, okul öncesi dönemde görülen problem davranışlara karşı

gerçekleştirilen müdahalelerin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Sinoğlu-Günden, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta meydana gelen problem davranışlar karşısında ise davranışları görmezden geldiği, çocuğu sınıfın dışına çıkardığı, davranışın aynısını çocuğa uyguladığı, göz teması kurduğu, sözel olarak uyardığı, mola sandalyesini kullandığı ve çocuğun istediğini yaptığı ortaya çıkarılmıştır (Güder vd., 2018). Ancak uygulanan müdahaleler, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara karşı duyduğu endişeyi azaltmamaktadır. Bununla birlikte belirli bir çocuğun sergilediği problem davranışa odaklanmak, sınıftaki bütün çocukların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Alkon vd., 2003; Joseph ve Strain, 2003). Bu durum okul öncesi dönemde problem davranış gösterme riski taşıyan çocuklara yönelik önleyici ve erken müdahale uygulamalarına ilişkin ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Benedict vd., 2007).

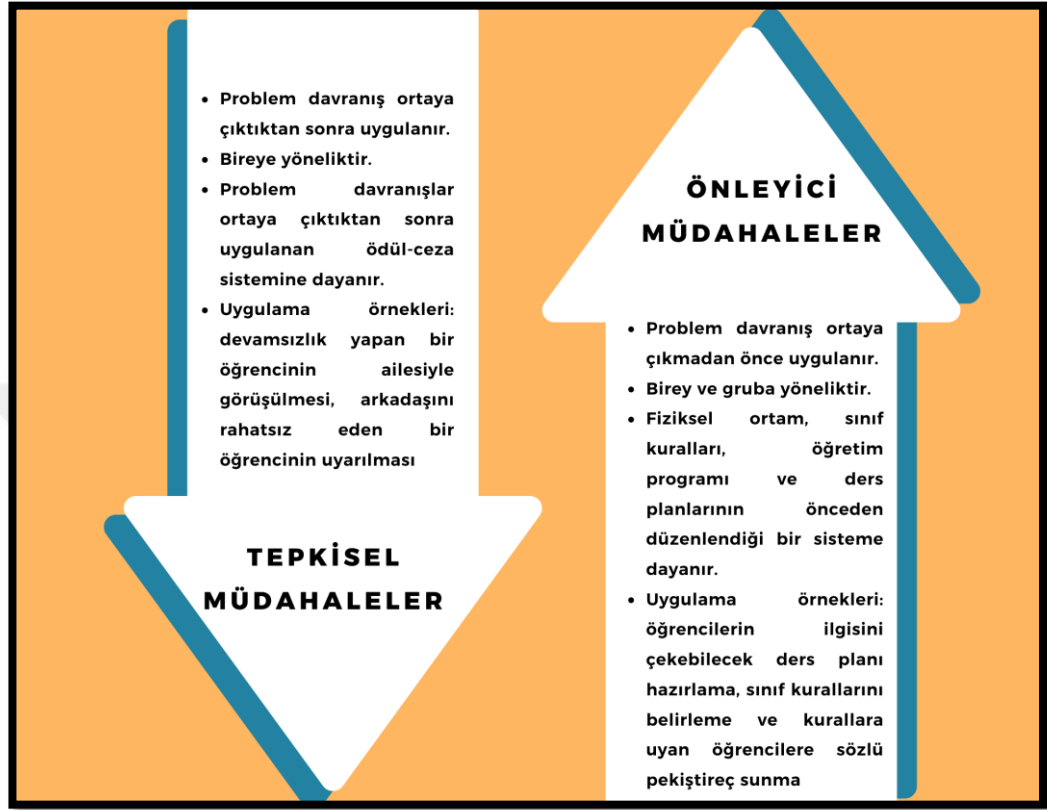
Okul öncesi öğretmenlerinin erken ve önleyici davranış müdahalelerine duyduğu ihtiyacın bir göstergesi olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışlarının, okul çağındaki çocuklara göre üç kat daha fazla olduğunu gösteren bir araştırma bulgusu bulunmaktadır (Gilliam ve Shahar, 2006). Bununla birlikte alanyazındaki diğer çalışmalar da küçük çocuklarda davranış yönetimini sağlayan kapsamlı, önleyici ve araştırmaya dayalı müdahalelerin uygulanmasını gerekli görmektedir (Gilliam ve Shahar, 2006; Joseph ve Strain, 2003).

2.1.2 Problem Davranışlara Müdahale Yöntemleri

Tanılsın ya da tanılanmasın birçok çocuk problem davranışları nedeniyle okul başarısızlığı, okuldan uzaklaştırma ve okulu bırakma durumlarıyla karşı karşıya kalmaktadır (Conroy ve Brown, 2004). Dolayısıyla öğretim olanaklarının sağlanmasına, öğretim programının uygulanmasına, akranlar ve yetişkinler arası kurulan iletişim ve etkileşime engel olan, bireyin kendisine ve çevresine zarar veren problem davranışların azaltılması gerekli görülmektedir (Devrim, 2001).

Problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasıyla olumsuz durum ya da davranışların değiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin sıklıkla tepkisel müdahalelere yer verdiği görülmektedir. Tepkisel müdahaleler, problem davranış ortaya çıktıktan sonra bu davranışı sergileyen bireye yönelik verilen tepkileri içermektedir. Ancak bu tepkiler, problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasını sağlamamakla birlikte bu davranışların artış göstermesine sebep olmaktadır (Demirdağ, 2016). Daha açık bir ifadeyle

gerçekleştirilen müdahaleler sadece problem davranış sergileyen çocuğa tepki olarak geliştirilmekte, mevcut problem davranışın ya da benzer problem davranışların ortaya çıkma olasılığını azaltmamaktadır (Benedict vd., 2007).



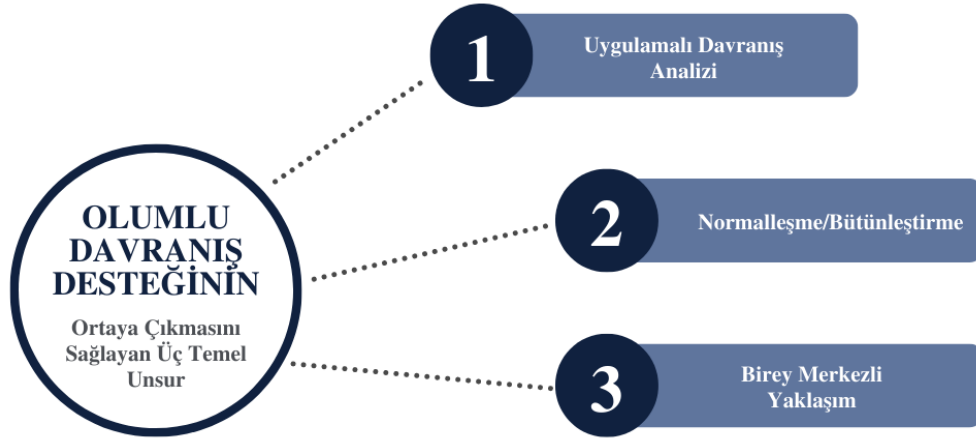
Şekil 2.1 Önleyici ve Tepkisel Müdahalelerin Özellikleri

Problem davranışlara yönelik bir diğer müdahaleyi ise önleyici müdahaleler oluşturmaktadır. Önleyici müdahaleler, problem davranışların önceden tahmin edilip buna bağlı olarak gerekli önlemlerin alınmasını içermektedir. Önleyici müdahaleler etkili bir şekilde uygulandığı takdirde tepkisel müdahalelere duyulan ihtiyaç azalmakta dolayısıyla da olumlu sınıf ikliminin oluşması sağlanmaktadır (Demirdağ, 2016). Olumlu sınıf iklimi ise rutin, kural ve beklentilerin tutarlı olduğu, olumlu davranışların pekiştirilirken olumsuz davranışların görmezden geldiği, ortam, içerik, materyal ve yöntemin uyumlu olduğu bir sınıf ortamı olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu vd., 2004). Olumlu sınıf ortamının geliştirilmesi ve olumlu davranışların ortaya çıkmasını sağlayan, bireye sağlanan eğitimin başarıya ulaşmasını hedefleyen önleyici müdahalelerden birisi de ODD'dir (Hester vd., 2004).

2.1.3 Olumlu Davranış Desteği

ODD, bireyin davranış repertuarını genişletip, içinde yaşamış olduğu ortamı düzenleyerek, öncelikle yaşam kalitesini artırmayı daha sonra problem davranışları azaltmayı amaçlayan bir uygulamadır (Carr, 1999). Eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan problem davranışları erken müdahale ve önleyici uygulamalara yer vererek azaltmayı hedefleyen ODD, problem davranışların ilerleyen dönemlerde görülmeye devam etmesine engel olmaktadır (Conroy ve Brown, 2004). Problem davranışlar ortaya çıkmadan müdahale etmek, bireylerde yaşam boyu sürebilecek olumsuz durumların önüne geçmek için en doğru hareket olarak ifade edilmekte, problem davranışlar üzerinde daha hızlı ve kalıcı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. ODD, okul ve günlük yaşam üzerinde olumsuz sonuçları olan problem davranışların ortadan kaldırılmasını sağlayarak, sosyal, duygusal ve akademik yaşantıların yanı sıra okula dayalı olumlu disiplin ve olumlu sınıf ortamının oluşmasını desteklemektedir (Hester vd., 2004). Dolayısıyla akademik ve sosyal becerilerde zorluk yaşamamanın yanı sıra başarısız olma riskine de neden olan problem davranışlar engellenerek (Cheney vd., 2008), okul başarısı ve derse olan katılım artırılmaktadır (Hester vd., 2004).

Problem davranışları azaltırken, bireyden beklenen olumlu davranışları arttırmayı hedefleyen, bu hedefin gerçekleşmesi için de eğitsel ve çevresel ortamları düzenleyen ODD'nin (Sucuoğlu vd., 2004) ortaya çıkmasında; uygulamalı davranış analizi (UDA), normalleşme/bütünleştirme ve birey merkezli yaklaşım olmak üzere 3 temel unsur etkili olmuştur (Carr vd., 2002). Bu temel unsurlardan birisi olan UDA, ODD'nin ortaya çıkmasını sağlamış olup bu alanda gerçekleştirilmiş olan araştırmalar, ODD için kuramsal bir çerçeve oluşturmuştur. ODD; davranışa zemin hazırlayan uyaranlar, öncül, davranış ve davranış sonrası uyaranların yanı sıra uyaran kontrolü, kalıcılık, genelleme ve işlevsel davranışsal değerlendirmeyi içeren bir dizi değerlendirme ve uygulama stratejisini UDA temelinde benimsemektedir (Miltenberger, 2008).



Şekil 2.2 Olumlu Davranış Desteğinin Temel Unsurları

ODD’yi oluşturan temel unsurlardan diğeri de normalleşme/bütünleştirme olup, bu uygulama 1848-1920 tarihleri arasındaki kadınların oy hakkı ve kadın hakları hareketi ile başlamış, en son 1970-1980 tarihleri arasındaki gelişmelerle özel gereksinimli bireylerin haklarını vurgulayan harekete odaklanmıştır (Carr vd., 2002). Özel gereksinimli bireylerin ev, okul, iş ve sosyal yaşamın tüm alanlarında, tipik gelişim gösteren bireylerle aynı fırsatlara sahip olması ve aynı ortamlarda eğitim almasını gerekli gören kaynaştırma uygulaması (Wolfensbrger, 1983), özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesiyle somut bir hal almaktadır (Bricker, 1995). Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştiği sınıflarda, olumlu sınıf ortamının ve olumlu davranışların geliştirilmesini sağlayan ODD, rutin, kural ve beklentilerin tutarlı olduğu, olumlu davranışların pekiştirilirken olumsuz davranışların görmezden gelindiği, ortam, içerik, materyal ve yöntemin uyumlu olduğu bir sınıf ortamı sağlamaktadır (Sucuoğlu vd., 2004). Dolayısıyla ODD, kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli bireylerin yanı sıra tipik gelişim düzeyindeki bireylere sunulan eğitimin başarıya ulaşmasında, oldukça önemli bir katkı sağlamaktadır (Wright ve McCurdy, 2011).

ODD’yi oluşturan temel unsurlardan bir diğeri de birey merkezli yaklaşım olup bu yaklaşım amaç ve uygulamaların bireyi merkeze alarak tanımlandığı bir planlamayı ifade etmektedir. Geleneksel olarak benimsenen program merkezli planlamaya karşı birey merkezli planlama, bireyin ihtiyaç duyduğu amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için özel gereksinimli bireyi merkeze alarak, bireyin özelliklerine uygun hizmetlerin dikkatli bir şekilde planlanmasını içermektedir. Normalleşme/bütünleştirme uygulaması içerisinde de benimsenen birey merkezli

yaklaşım (Carr vd., 2002), kendini yönetme becerisine de odaklanmaktadır. Birden çok alt beceriye sahip olan kendini yönetme becerisinin özel gereksinimli bireylere kazandırılmasında, bireyin içinde bulunduğu yaşamı ve bu yaşamın özelliklerini de dikkate almak oldukça önemlidir (Bambara vd., 1998; Wehmeyer ve Schwartz, 1997). Ek olarak birey merkezli yaklaşım; yetersizlikler ve problem durumları yerine bireyin yeterlikleri, gelişimsel özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmaktadır. Böylece bireyin yaşam kalitesinin artırılmasının yanı sıra problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması amaçlanmakta, bu amaçlar da ODD'ye hizmet etmektedir (Carr vd., 2002).

2.1.3.1 Olumlu Davranış Desteğinin Tarihçesi

ODD, 1980'lerin ortasında ağır düzey yetersizliği olan bireylerin problem davranışlarına karşı uygulanan, birey üzerinde maksimum kısıtlama ve etiketlemeye neden olan, en az ılımlı cezaya dayalı uygulamalar karşısında (Kincaid vd., 2016), olumlu ve eğitici bir yaklaşım olarak geliştirilmiştir (Hieneman vd., 2005). Bununla birlikte Horner vd. (1990), gerçekleştirilen çeşitli çalışmalara da atıfta bulunarak (Berkman ve Meyer, 1988; Donnellan vd., 1985), davranışlar üzerinde etkili olmayan davranış yönetimi uygulamalarına alternatif oluşturmak için “olumlu davranışsal destek” ifadesini ortaya çıkarmıştır. Olumlu davranışsal destek ifadesi, yine ilk kez Horner vd. (1990) tarafından, öğretim sürecinde cezaya dayalı müdahalelerden kaçınarak, kişinin yaşam koşulları ve tercihlerine önem veren, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışların desteklenmesini sağlayan uygulamalar olarak tanımlanmış olup bu ifade IDEA'da (1997) “olumlu davranışsal müdahaleler ve destekler” olarak belirtilmiştir. Problem davranışların azaltılması üzerinde daha da fazla benimsenen bu ifade Carr vd. (2002) tarafından ise “olumlu davranış desteği” olarak güncellenmiştir. Güncellenen olumlu davranış desteği ifadesi, bireyin davranış repertuarını genişletmek için eğitsel yöntemleri kullanan, ilk olarak bireyin yaşam kalitesini artırmak ve ikinci olarak da problem davranışları en aza indirmek için problem davranışların ortaya çıktığı bağlamı yeniden tasarlayan uygulamalı bir bilim tanımını da beraberinde getirmiştir.

Olumlu davranışsal destek, olumlu davranışsal müdahaleler ve destekler dahil olmak üzere geliştirilen çeşitli ifadeler karşısında Dunlap vd. (2014), olumlu davranış desteğinin en iyi ifade olduğunu belirtmiştir. Ancak ODD'ye ilişkin bu ifadelerde uygulama, uygulamalı bir bilim, uygulamalar topluluğu, değerlendirme ve müdahale süreci, yaklaşım veya bir çerçeve olarak farklı görüşlerin yer aldığı

görülmektedir (Kincaid vd., 2016). Bu doğrultuda Dunlap vd. (2014), güncel ve ifade edilen tüm görüşleri kapsayan bir tanım geliştirilip benimsenmesini önermiştir. Bu öneri ile birlikte Dunlap ve Kincaid (2014) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, 200'den fazla kişinin katıldığı bir anket ile vurgulanması gereken özelliklerin belirlenip, ODD'nin tanımına ilişkin bir öneri sağlanmıştır. Katılımcılardan alınan geri bildirimlere dayanarak Kincaid ve Dunlap (2015) tarafından güncel bir tanım geliştirilmiş ve bu tanım, sosyal ve diğer işlevsel yeterliklerin geliştirilmesi için destekleyici ortamlar oluşturmaya ve problem davranışların ortaya çıkmasını önlemeye odaklanan, değerlendirme, uygulama ve veriye dayalı karar verme sürecini içeren bir davranış desteği yaklaşımı olarak ifade edilmiştir (Kincaid vd., 2016).

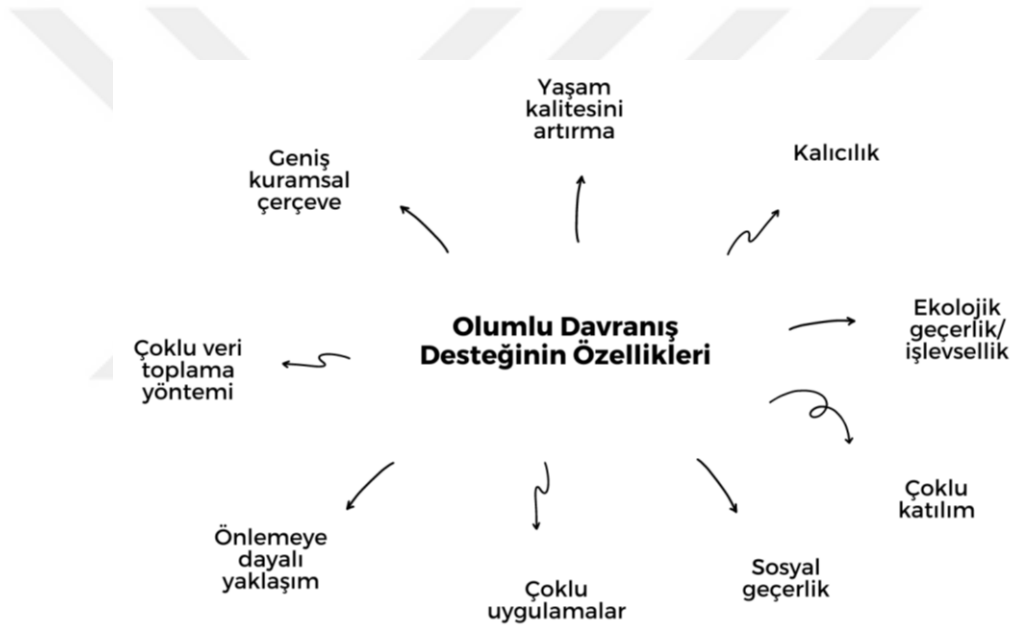
ODD üzerinde çeşitli görüşlerin hakim olduğu ve bazı araştırmalarda ODD'nin, UDA'nın bir uzantısı olarak düşünüldüğü görülmektedir (Carr ve Sidener, 2002; Johnston vd., 2006; Wacker ve Berg, 2002). Bu araştırmalar; uygulanan müdahaleler, işlevsel değerlendirme ve analiz temelinde oluşturulan bireyselleştirilmiş destek planları ve toplumsal olarak kabul edilen davranışların öğretilmesi açısından ODD'yi kendi başına bir bilim olmaktan ziyade UDA ile birlikte ele almaktadır. Bazı araştırmalarda ise ODD'ye, ayrı bir bilim, farklı ve özgün bir disiplin olarak yer verilmektedir (Anderson ve Freeman, 2000; Carr vd., 2002; Horner vd., 1990). Bu araştırmalar, ODD'nin sahip olduğu temel özelliklere vurgu yaparak, davranış analistleri tarafından kullanılan uygulama ve müdahalelerin, ODD'nin ortaya çıkmasını sağlayan temel unsurlardan biri olan normalleşme/bütünleştirme için yetersiz olduğunu, dolayısıyla ODD'nin, UDA'nın ötesine geçtiğini belirtmektedir (Sugai ve Simonsen, 2012).

ODD ve UDA'ya yönelik belirtilen karşıt görüşler doğrultusunda, UDA'nın gelişmekte olan bir çalışma alanı olduğu ve UDA'ya dayalı uygulamaların da zamanla büyük ölçüde değiştiği bilinmektedir. Bu değişim sürecine ODD'nin de katkı sağladığı ve ODD'nin, UDA'nın doğal olarak meydana gelen bir uygulaması olduğu düşünülmektedir. UDA'nın gelişim ve değişimine etkili, verimli ve kapsamlı bir şekilde katkı sağlayan ODD, öğrenme ilkelerine dayalı, araştırma bulgularıyla desteklenen ortak müdahaleleri, işlevsel değerlendirme ve analiz süreçlerini, pekiştirme ilkelerini, uyaran kontrolü ve sönme stratejilerini UDA ile birlikte benimsemektedir. Özetle her iki uygulama alanı, davranış değiştirme ve bu değişikliklerin anlamlı olması ve bireyin yaşamını desteklemesi için çalışmaktadır.

Dolayısıyla ODD ve UDA'nın kavramsal özü ve değerleri aynıdır (Dunlap vd., 2008). ODD, problem davranışların azaltılması amacıyla uygulanan cezaya dayalı uygulamalara yönelik artan endişeler sonucunda ortaya çıkmış, problem davranışların azaltılması üzerinde sistemli bir yaklaşım sunmuştur. Bununla birlikte UDA da problem davranışların azaltılması amacıyla; sonuçlara dayalı uygulamalardan, seçim sunma, öğretim yöntemi ve rutinleri değiştirme ile çevresel uyarlamalar yapma gibi öncüllere dayalı uygulamalara odaklanmıştır (Weiss vd., 2010).

2.1.3.2 Olumlu Davranış Desteğinin Özellikleri

ODD, kendisini diğer yaklaşımlardan ayıran, oldukça önemli dokuz temel özelliğe sahiptir (Carr vd., 2002). Bu özellikler;



Şekil 2.3 Olumlu Davranış Desteğinin Özellikleri

Yaşam kalitesini artırma: ODD, sadece bireyin değil aynı zamanda bireyin çevresinde yer alan diğer kişilerin yaşam biçiminin, kapsamlı bir şekilde değiştirilmesini ve yaşam kalitesinin artırılmasını sağlamaktadır. ODD ile problem davranışlar azaltılarak, doğrudan yaşam biçiminin değişmesi ve yaşam kalitesinin artırılması sağlanmaktadır.

Kalıcılık: ODD'nin diğer önemli özelliği, meydana gelen değişikliğin yaşam boyu sürmesi, yani kalıcı olmasıdır. ODD ile meydana gelen değişikliğin yaşam boyu sürmesi için bireyin ihtiyacına yönelik planlama yapılması gerekli görülmektedir.

Ekolojik geçerlik/işlevsellik: ODD uygulamalarında iç geçerlik gibi dış geçerlik de eşit derecede önemlidir. Gerçekleştirilen uygulamaların; bağlama uygun, günlük yaşam ve doğal ortamlarda uygulanabilir olmasına dikkat edilmesi, uygulamanın ekolojik geçerliğini ifade etmektedir.

Çoklu katılım: ODD ile bireyin çevresindeki kişiler, uygulamaların gerçekleşmesine yardımcı olmak yerine süreçte aktif katılımcı olarak yer almaktadır. Dolayısıyla birey ile birlikte bireyin çevresinde yer alan anne, baba, kardeş, komşu, öğretmen, iş ve oda arkadaşları uygulamaların planlanması sürecinde aktif rol almaktadır. Tüm bireylerin odaklandığı nokta ise bireyin yaşam kalitesinin artırılmasıdır.

Sosyal geçerlik: bu özellik ODD'nin yaşam kalitesini artırma, kalıcılık, ekolojik geçerlik/işlevsellik ve çoklu katılım özelliklerinin bir sonucudur. Sosyal geçerlik, ODD kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların çevre üzerindeki olumlu etkisini ifade etmektedir.

Çoklu uygulamalar: ODD, problem davranışlar yerine problem davranışların bağlama dayalı olarak değerlendirilmesine odaklanmaktadır. Uygulama sürecinde; bireyin çevresinde yer alan kişilerin problem çözmeye istekli olması, kaynakların erişilebilir olması, çeşitli rol ve sorumluluklar ile eğitsel yöntemleri içeren bir uygulama planının oluşturulması gereklidir. ODD, tek bir uygulamaya bağlı kalmaksızın, çoklu uygulamalar ile kapsamlı bir yaklaşımı benimsenmektedir.

Önemeye dayalı yaklaşım: ODD, özel gereksinimli bireylerin problem davranışlarına en doğru zamanda yani problem davranışlar ortaya çıkmadan müdahale etmektedir. Bu süreçte gerçekleştirilen uygulamalar ise çeşitli becerilerin bireylere öğretilmesi, seçim yapma fırsatlarının ve pekiştireçlerin sunulması, öğretim planında yapılan çeşitli değişiklikler ile çevresel uyarlamaları içermektedir.

Çoklu veri toplama yöntemi: ODD, birçok değişkeni içerisinde barındıran okul, ev ve iş gibi ortamlarda gerçekleşen davranışları ele almakta, bu davranışları ele alırken de çoklu veri toplama yöntemlerini kullanmaktadır. Bağımsız değişken dışındaki tüm değişkenlerin kontrol altına alınması, bağımlı ve bağımsız değişken arasında güçlü bir neden-sonuç ilişkisinin kurulmasını sağlamaktadır. Bu nedenle doğrudan gözlemlerin yanı sıra görüşme, anket, günlük, araştırmacı notları ve davranış dereceleme ölçeklerini içeren çeşitli veri toplama yöntemlerinin

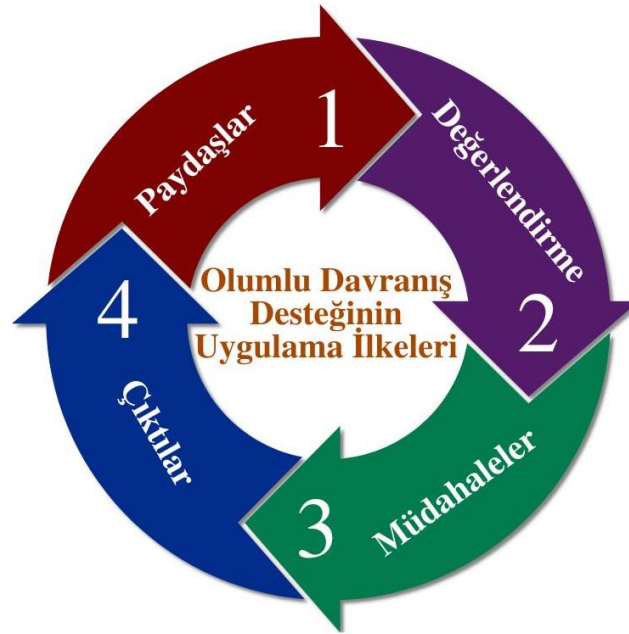
kullanılması ve veri toplama sürecinin aralıksız olarak devam etmesi gerekli görülmektedir.

Geniş kuramsal çerçeve: UDA'nın sahip olduğu kuramsal çerçeve ODD'nin gelişmesine katkı sağlamış olup, bu kuramsal çerçeve ile bir dizi değerlendirme ve uygulama stratejisi ODD'nin uygulama sürecine kazandırılmıştır.

ODD, sahip olduğu temel özelliklerin yanı sıra belirli temel ilkeler çerçevesinde uygulanmakta ve bu ilkeler arasındaki etkileşimin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Sugai ve Horner, 2002a).

2.1.3.3 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama İlkeleri

ODD, problemleri öngören ve öngörülebilir problemleri önlemeyi amaçlayan belirli rutin, kural ve fiziksel düzenlemeleri içermektedir. ODD ile hedef davranışlar öğrencilere öğretilmekte, bu davranışların sergileneceği fiziksel ortam düzenlenmekte ve işlevsel müdahaleler tutarlı bir şekilde uygulanmaktadır. Gerçekleştirilen sistematik değerlendirme süreci ile ya başarı elde edilen etkili müdahalelere devam edilmekte ya da başarı elde etmek için rutinler tekrar gözden geçirilmektedir (Scott vd., 2007). Etkili öğretim süreçlerinin sağlanması amacıyla ODD, belirli ilkeler temelinde uygulanmaktadır (Sugai ve Horner, 2002).



Şekil 2.4 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama İlkeleri

ODD'nin uygulama sürecindeki ilk temel ilke paydaşlar olup öğrenci, aile üyeleri, öğretmen ve yöneticilerden oluşan paydaşlar etkili ve verimli öğrenme

ortamlarının oluşturulmasında oldukça önemlidir. Paydaşlar; ğretim planının seçilmesi ve sunulması, eğitsel lme ve değerlendirmelerin yapılması, kaynakların kullanımı ile olumlu okul ikliminin oluşturulmasına hizmet etmektedir. İkinci temel ilke olan değerlendirme, karar verme sürecinin veriye dayalı olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Veriye dayalı karar verme birden fazla kişi, ortam ve özelliğin farklı zamanlarda kapsamlı olarak değerlendirilmesini içermektedir. Yapılan değerlendirmeler uygulama sürecinde yer verilen müdahalelerin etkililik ve verimliliğini değerlendirmeyi sağlamakta, dolayısıyla da mevcut uygulamaların değiştirilmesi ve geliştirilmesine rehberlik etmektedir. Üçüncü temel ilke müdahaleleri oluşturmakta, ODD uygulamalarında tepkisel ve cezaya dayalı müdahaleler yerine araştırma bulgularıyla desteklenen ve öğrencilerin olumlu davranışlarını artırmayı hedefleyen önleyici müdahaleler oldukça önemli görülmektedir. Böylece son temel ilke ortaya çıkmakta, sosyal yeterlik ve akademik başarı ODD'nin ıktıları arasında yer almaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

Temel uygulama ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilen ODD, bu temel uygulama ilkelerini müdahale düzeylerine göre benimsemekte, ODD üç müdahale düzeyine ayrılmaktadır. Bu üç müdahale düzeyi tüm öğrencileri desteklemeye (Hieneman vd., 2005), öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini sağlamaya ek olarak da problem davranışları nemeye odaklanmaktadır (Carter ve Norman, 2010).

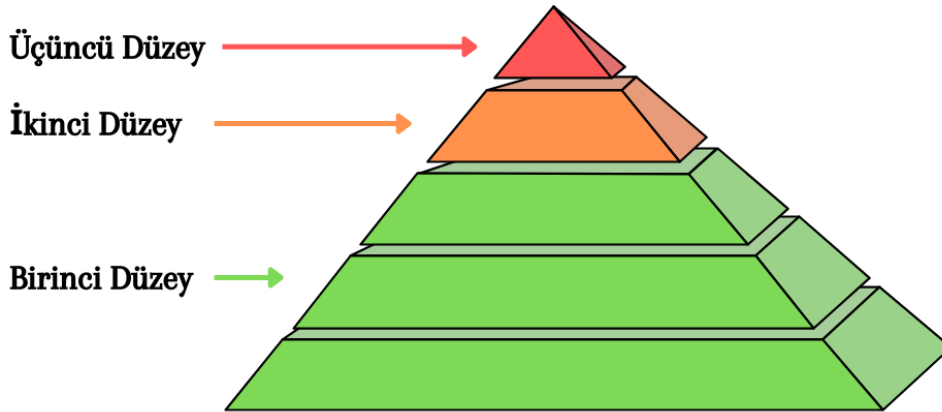
2.1.3.4 Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri

ODD, bir okul ya da programa dahil olan tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için birden fazla müdahale düzeyine ayrılmaktadır (Benedict vd., 2007). Bu düzeyler ortaya çıkabilecek problemleri azaltmaya hizmet eden bir nleme hiyerarşisini temsil etmektedir (Hieneman vd., 2005). Müdahale düzeylerinden ilki olan birinci düzeyde; ğrenci, personel ve fiziksel ortamın tamamına yönelik ortak beklenti ve davranış yönetimi stratejileri geliştirilmektedir (Sugai vd., 2000). Ayrıca geliştirilen bu stratejilerin uygulama ortamında yer alan tüm personel tarafından tutarlı bir şekilde uygulanması hedeflenmektedir (Lewis ve Sugai, 1999). Birinci düzeyde, tüm öğrencileri kapsayan problem davranışlar ele alınmakta (Conroy ve Brown, 2004) ve bu düzeyde uygulanan müdahaleler öğrencilerin %80'inde başarılı sonuçların elde edilmesini sağlamaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

Birinci düzey müdahaleler sonucunda problem davranış sergilemeye devam eden, düşük akademik başarı ve zayıf akran ilişkilerine sahip olan öğrenciler için ikinci düzey müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Bu düzeyde akademik ve sosyal destek sistemlerinin artırılması amacıyla grup temelli uygulamalar gerçekleştirilmekte (Lewis ve Sugai, 1999), problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla davranışsal müdahaleler uygulanmaktadır (Scott vd., 2007). Bu düzeyde uygulanan müdahaleler öğrencilerin %15'ini kapsamaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

Birinci ve ikinci düzey müdahalelere tepki vermeyen ve problem davranış sergilemeye devam eden öğrenciler için ise üçüncü düzey müdahaleler gerçekleştirilmektedir. Bu düzeyde öğrencilerin ihtiyacına özgü kapsamlı ve bireysel uygulamaların yanı sıra problem davranışları azaltmak amacıyla işlevsel davranışsal değerlendirme uygulamasına yer verilmektedir (Conroy ve Brown, 2004). Bu düzeyde uygulanan müdahaleler öğrencilerin %5'ini kapsamaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

Olumlu Davranış Desteklerinin Düzeyleri



Şekil 2.5 Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri

ODD'nin birinci, ikinci ve üçüncü düzeyinde sunulan desteklerin sürekliliği oldukça önemli olup, desteklerin kısmi uygulanması hedeflenen davranış değişikliğinin meydana gelmesi ve bu değişikliğin sürdürülmesi için yeterli değildir (Benedict vd., 2007). Dolayısıyla ODD ile sunulan davranış desteği sürekliliğe dayanmaktadır. ODD'nin uygulama düzeylerinde gerçekleştirilen müdahalelerin yoğunluğu, öğrencilerin davranışsal ihtiyaç ve problem davranışlarının şiddetine

göre artış göstermektedir. Birinci düzeyin amacı, öğretimi vurgulayıp sosyal davranışları pekiştirerek akademik başarıyı en üst düzeye çıkarmak olup bununla birlikte problem davranışları pekiştiren unsurların ortadan kaldırılmasıdır. İkinci düzeyin amacı ise problem davranışları ortadan kaldırmak ya da azaltmak olup üçüncü düzeyde ise bireyin davranış repertuarında bulunan problem davranışların yoğunluk ve şiddetinin azaltılması amaçlanmaktadır (Sugai ve Horner, 2002). ODD'nin üç uygulama düzeyi ve bu düzeylerde gerçekleştirilen müdahaleler, uygulama türlerine göre benzerlik göstermekte, ODD'nin her bir uygulama türü ortak süreçleri içermektedir (Lewis ve Sugai, 1999).

2.1.3.5 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama Türleri

Okul ortamında uygulanan ODD'nin; okul, sınıf, sınıf dışı ve bireysel/ öğrenci merkezli olmak üzere dört uygulama türü ve bu dört uygulama türünün altı ortak özelliği bulunmaktadır (Sugai ve Horner, 2002).



Şekil 2.6 Olumlu Davranış Desteği Uygulamalarının Ortak Özellikleri

Amaçların belirlenmesi: objektif ve sunulan destek sistemini yansıtan, öğrenci, personel ve fiziksel ortamın tamamını dikkate alan, akademik ve davranışsal çıktılar ile ilişkilendirilen ve olumlu olarak ifade edilen amaçların belirlenmesini içermektedir.

Davranışsal beklenti ve örneklerin açık bir şekilde tanımlanması: tüm öğrenci ve personel arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlayan beş ya da daha az davranışsal beklentinin birkaç sözcük kullanılarak ifade edilmesini içermektedir.

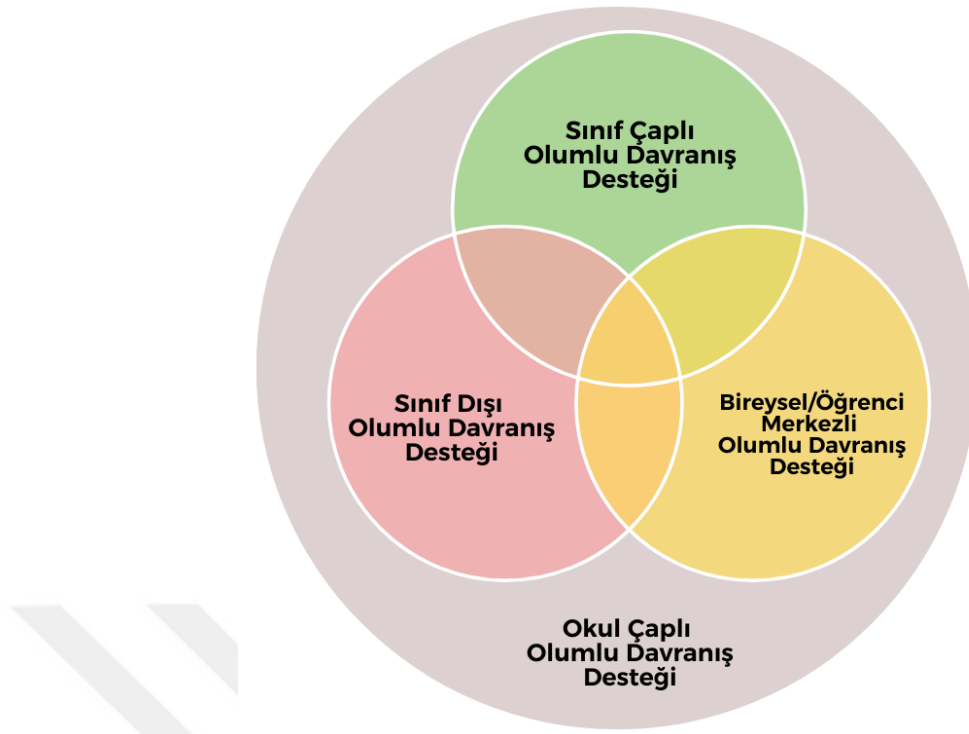
Davranışsal beklenti ve örneklerin öğretilmesi özelliği: okul personelinin doğrudan öğretim sunma, rehber olma ve geri bildirim verme ile okul ortamındaki kural ve beklentilerini öğrencilere öğretmesini içermektedir.

Davranışsal beklentilerin pekiştirilmesi: okul personelinin, öğrencilerden beklenen davranışlara yönelik pekiştireç sunmasını içermektedir.

Problem davranışların önlenmesi: problem davranışların net bir şekilde tanımlanması ve davranışsal beklentilerin öğretilmesi ile problem davranışların ortaya çıkmasının önlenmesini ifade etmektedir.

Veri toplama: uygulama süreçleri hakkında geri bildirim almak amacıyla kayıt tutulmasını ve haftalık ya da aylık veri toplanmasını içermektedir. Müdahalelerin etkili, verimli ve öğretim planına uygun sunulması için öğrenci, zaman, konum, davranış türleri, öncülleri ve sonuçlarına yönelik sürekli veri toplama süreci gerçekleştirmelidir.

Bu özellikler ışığında OÇODD'nin amacı, okul ortamındaki öğrencilerin öğrenme süreçleri ile olumlu davranışlarını destekleyen güvenli bir okul iklimi oluşturmaktır. OÇODD müdahaleleri, sınıf ve bireysel/öğrenci merkezli müdahaleleri etkileyen bir temel oluştururken, aynı zamanda bireyselleştirilmiş yoğun destek ihtiyacını da azaltmaktadır. OÇODD stratejileri; fiziksel çevrenin yeniden tasarlanmasını, davranışsal beklentilerin oluşturulmasını, uygun öğrenci davranışları için pekiştireçlerin sunulmasını ve uygun olmayan öğrenci davranışları için de tutarlı öğretmen davranışlarını gerektirmektedir (Hieneman vd., 2005).



Şekil 2.7 Olumlu Davranış Desteğinin Uygulama Türleri

OÇODD, tüm öğrencileri olumlu davranışlara teşvik etmek için bir temel oluştururken, SÇODD ise sınıfın genel işleyişini iyileştirerek katılımın artırılmasını ve problem davranışların en aza indirilmesini sağlamaktadır. Öğrencileri akademik çalışmalara dahil eden ve problem davranışları en aza indiren etkili sınıf ortamlarının oluşturulması için geliştirilmiş olan SÇODD; iyi tasarlanmış sınıf ortamını, açıkça ifade edilen kural ve beklentileri, uygun ve etkili öğretim sürecini, olumlu davranışları pekiştirme ve problem davranışlara karşı tutarlı davranışları ek olarak öğrenci özelliklerine göre hazırlanmış olan öğretim planlarını içermektedir (Hieneman vd., 2005). SÇODD ile rutin, kural ve beklentilerin doğrudan öğrencilere öğretildiği bir süreç izlenmektedir. Bu süreç düzenli olarak uygulanmakta ve öğretmenler, öğrencileriyle birlikte gerçekleştirdikleri bireysel ya da grup çalışmalarıyla olumlu ilişkiler kurmaktadır. SÇODD, araştırma bulgularıyla desteklenen, kültürel ve gelişimsel özelliklerin yanı sıra bireysel farklılıklara uygun bir öğretim sürecinin benimsenmesi ve sürdürülmesini sağlamaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

Sınıf Dışı Olumlu Davranış Desteği (SDODD) ise koridor, tuvalet, otopark, kafeterya gibi sınıf dışı ortamlarda ortaya çıkan problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması amacıyla uygulanmaktadır. Uygulama sürecinin ilk

aşaması davranışsal beklentilerin doğrudan öğretilmesi ve rutinlerin oluşturulması olup, ikinci aşaması da her bir ortam için görevli personelin belirlenmesi ve bu ortamların aktif olarak denetlenmesidir. SDODD'nin üçüncü aşamasında ise öğrenciler belirlenen ortama girmeden önce, davranışsal beklentilere ilişkin hatırlatıcılar sunulmakta ve alıştırmalar yapılmaktadır (Sugai ve Horner, 2002).

Bireysel/öğrenci merkezli ODD ise bireyselleştirilmiş, kapsamlı ve yoğun uygulama süreçlerini içermektedir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlevsel davranışsal değerlendirme ve müdahaleler, birey merkezli olarak planlanmaktadır. Yapılan planlamada kendini yönetme ve sosyal becerilere odaklanılarak (Sugai ve Horner, 2002), problem davranışları olan bireylere yönelik belirli davranış ve beceri öğretimleri gerçekleştirilmektedir (Hieneman vd., 2005).

2.1.4 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği

Okul ortamında uygulanan ODD'nin uygulama türlerinden olan SÇODD, sınıfları birbirinden ayıran ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasıyla bireyselleştirmeyi ve sınıf içi süreçlerin iyileştirilmesini sağlamaktadır. SÇODD, problem davranışları öngörme ve önleme, davranışlarda tutarlılık ve değerlendirmeden oluşan uygulama sürecini içermektedir. Böylece problem davranışların azaltılmasının yanı sıra hem akademik hem de sosyal başarının artırılması hedeflenmektedir (Hieneman vd., 2005). SÇODD ile öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak ne yapmamaları gerektiği yerine ne yapmaları gerektiğinin belirtildiği, açık, uygulanabilir ve olumlu olarak ifade edilen sınıf kuralları ve beklentiler belirlenmektedir. Ek olarak olumlu davranışların pekiştirilmesiyle de öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu etkileşimin kurulması, öğrencilerde akademik ve sosyal başarının artırılması ve problem davranışların azaltılması sağlanmaktadır (Espin ve Yell, 1994). Ayrıca problem davranışlar karşısında öğrencinin dikkati belirlenen kurallara yönlendirilerek planlı, tutarlı ve açık öğretmen tepkileri sunulmaktadır. Bununla birlikte problem davranışlara yönelik sistematik olarak uygulanan görmezden gelme ve uygun davranış sergileyen öğrencileri pekiştirme stratejileri de kullanılmaktadır (Reinke vd., 2013).

SÇODD, problem davranışları öngörme, uyarlanmış rutin, kural ve fiziksel düzenlemeleri geliştirme, geliştirilen rutin, kural ve fiziksel düzenlemeleri başarılı bir şekilde uygulama ve bu uygulamalara ilişkin veri toplama ve değerlendirme süreçlerini içermektedir (Scott vd., 2007). Bu süreçte sunulan müdahaleler ise

uygulama düzeylerine göre benimsenmekte, sınıf çaplı ODD üç uygulama düzeyinden oluşmaktadır (Lewis ve Sugai, 1999).

2.1.4.1 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri

SÇODD, üç uygulama düzeyinden oluşmakta ve her bir düzey, akademik ve sosyal başarının artırılması amacıyla uygulanan müdahale ve desteklerin sürekliliğini vurgulamaktadır (Newcomer, 2009).

SÇODD'nin birinci düzeyinde, tüm öğrenciler ile olumlu ilişkilerin kurulmasına odaklanılmakta, güvenli ve öngörülebilir bir ortam sağlanmaktadır. Uygulama sürecinde sınıfın fiziksel düzenine, öğretim programına ve kurulan sözel etkileşimlere dikkat edilmektedir (Fox vd., 2003). Ek olarak, öğrencilerden beklenen davranışlar açık bir şekilde tanımlanmakta ve genellikle bu beklentiler sınıf kuralları şeklinde hazırlanan görseller ile sınıftaki bütün öğrencilerin görebileceği bir noktada asılı bulundurulmaktadır. Ayrıca görsellerde yer alan sınıf kurallarının üç ve beş arası basit beklentileri içermesine ve her bir beklentinin de resimli karşılığının olmasına dikkat edilmektedir. Davranışsal beklentilere ilişkin ise örnek olan ve olmayan durumlar açık bir şekilde öğretilmekte, bu öğretim süreci genellikle her gün gerçekleştirilmektedir (Stormont vd., 2005). İkinci düzeyde ise sosyal beceri ya da problem davranışlarla ilgili sorun yaşayan öğrencilere yönelik müdahaleler gerçekleştirilmektedir. İkinci düzeyde sunulan destekler, sosyal beceri yetersizliği veya problem davranışları olan öğrencilere yönelik küçük grup ve hedef öğrencileri kapsayan müdahaleleri içermektedir (Hawken ve Horner, 2003). Gerçekleştirilen uygulamalara yanıt vermeyen ve problem davranış sergilemeye devam eden öğrencilere yönelik olarak uygulanan bireyselleştirilmiş müdahaleler ise üçüncü düzeyde sağlanmaktadır. Üçüncü düzey müdahaleler, sosyal ve kültürel çevrenin özelliklerine uygun olmanın yanı sıra işlevsel davranışsal değerlendirmeye dayanmaktadır (Sugai vd., 2000).

Alanyazında farklı sınıf ve gelişim düzeyinde olan öğrencilerle, ODD'ye ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, öğrencilerde görülen problem davranışların azaltılmasının yanı sıra uygun davranışların ve sosyal becerilerin artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmalarda gerçekleştirilen uygulamaların, öğretmen davranışları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Literatür kısmında gerçekleştirilmiş olan bu araştırmalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

2.2 İlgili Araştırmalar

2.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.2.1.1 SÇODD'yi Konu Alan Araştırmalar

Yurt dışında gerçekleştirilmiş olan alanyazın incelendiğinde, genel eğitim ortamlarında uygulanan SÇODD'ye ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalar sınıf düzeyine göre incelendiğinde; okul öncesi düzey (Caldarella vd., 2015; Conklin vd., 2017; Kamps vd., 2011) ile birinci sınıf (Kamps vd., 2011; Wills vd., 2014), ikinci sınıf (Caldarella vd., 2015; Conklin vd., 2017; Kamps vd., 2015b), üçüncü sınıf (Lower vd., 2016), dördüncü sınıf (Kamps vd., 2011, 2015b), beşinci sınıf (Kamps vd., 2011), altıncı sınıf (Caldarella vd., 2017, 2019), yedinci sınıf (Conklin vd., 2017) ve sekizinci sınıf (Caldarella vd., 2019) düzeyinde uygulamaların gerçekleştirildiği görülmüştür. İki çalışmada ise sınıf düzeyi yerine ilkökul kademesine yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Kamps vd., 2015; Wills vd., 2016).

Genel eğitim ortamlarında uygulanan SÇODD'ye ilişkin gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, öğrenci özelliklerine göre incelendiğinde ise sınıfta; yalnızca tipik gelişim gösteren (Caldarella vd., 2017; Kamps vd., 2015a), tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra duygu ve davranış bozukluğu riski altında olan (Caldarella vd., 2015, 2019; Conklin vd., 2017; Kamps vd., 2011, 2015b) ya da yoğun problem davranış sergileyen (Lower vd., 2016; Wills vd., 2016; Wills vd., 2014) öğrencilerin olduğu görülmüştür.

Kamps ve diğerleri (2011) çalışmasında, SÇODD uygulamasının öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğrencilerin görev ve problem davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise araştırma kapsamında geliştirilmiş olan Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden AB modelinin farklı türleri olan ABAB, ABCBAB, ABA modellerinin kullanıldığı bu çalışmada, ilköğretim seviyesindeki üç okul ve altı sınıf yer almıştır. Birinci okulda dört ve beşinci sınıf düzeyindeki üç sınıfta, ikinci okulda okul öncesi düzeydeki bir sınıfta ve üçüncü okulda birinci sınıf düzeyindeki iki sınıfta uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada toplam beş öğretmen ile duygu ve davranış bozukluğu riski altında olan sekiz ve tipik gelişim gösteren 107 öğrenci yer almıştır. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT,

uygun bir şekilde öğretmen dikkatini çekme, verilen yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma olarak belirlenen görev davranışların öğretmenler tarafından öğrencilere öğretilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Görev davranışların öğrencilere öğretilmesi 3-5 gün boyunca ard arda sürmüş olup ardından gerçekleştirilen öğretim oturumları tesadüfi olarak belirlenmiştir. Öğretim süreci görev davranışların tanımlanması, davranışlara model olunması, öğrencilerin hem kendi aralarında hem de öğretmen ile rol oynama çalışmaları yapması ve geri bildirim verme aşamalarından oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda, gerçekleştirilen uygulamanın öğretmen ve tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu ayrıca duygu ve davranış bozukluğu riski bulunan öğrencilerin de problem davranışlarının azalması ve görev davranışlarının arttığı ortaya çıkarılmıştır.

Wills ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının birinci sınıf düzeyindeki üç farklı derste kullanımının, öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğrencilerin görev ve problem davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları sınıf içinde bulunma, yönergelere uyma, ders materyalleriyle ilgilenme, soru sorma, cevap verme ve okuma-yazma çalışmalarını yapma; görev dışı davranışları ise arkadaşıyla tartışma, öğretmeniyle ya da arkadaşıyla izin almadan konuşma, gürültü yapma ve ders dışı materyallerle oynama olarak belirlenmiştir. Ek olarak öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışları, öğrencilerin uygun davranışlarının ardından olumlu ve onay verici yorum yapma; cezaya dayalı davranışları ise problem davranışların ardından öğrencilere kızma, azarlama ve olumsuz yorum yapma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmaya, bir sınıf öğretmeni ve bu öğretmene destek olan bir yardımcı personelin yanı sıra görev dışı davranış ile problem davranış sergileyen üç öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT ile beklenti ve rutinler öğrencilere öğretilmiştir. Haftalık ya da aylık olarak belirlenen hedeflere ulaşan öğrencilere ise pekiştireçleri sunulmuştur. Üç farklı derste gerçekleştirilen uygulama sonucunda ise öğrencilerin görev davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarında artış

olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca belirlenen 3 risk grubundaki öğrencinin de problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Kamps ve diğerleri (2015a) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, SÇODD uygulamasının öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin görev davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları ders materyalleriyle ilgilenme, uygun tepkide bulunma (yazma, oyun kurallarına uyma, öğretmene bakma), uygun şekilde yardım isteme (parmak kaldırma) ve uygun şekilde bekleme; öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışları ise fiziksel olarak sarılma, sözlü ve sembol pekiştireç sunma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada toplam 17 okula yer verilmiştir. Çalışmanın deney grubunda 86 öğretmen, kontrol grubunda ise 73 öğretmen yer almış ayrıca öğretmenlerin sınıflarında bulunan öğrenciler de çalışmaya katılım göstermiştir. Araştırma kapsamında CW-FIT'in uygulama süreci koçluk sistemi ile gerçekleştirilmiş olup araştırma kapsamında belirlenen okulların her birisi için bir koç görevlendirilmiştir. Ek olarak diğer tüm koçların bağlı bulunduğu bir koç daha belirlenmiştir. Belirlenen koçlar araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlere iki saatlik eğitim vermiş olup, ardından öğretmenlerin haftada üç kez gerçekleştirdiği uygulamalara yönelik dönüt sağlamıştır. Çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin belirlenen uygun davranışlarında artma, problem davranışlarında ise azalma olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarında da artış olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Kamps ve diğerleri (2015b) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin görev ve görev dışı davranışlarıdır. Görev davranışları ders sürecinde materyallerle ilgilenme ya da öğretmeni dinleme, soru sorma ya da cevap verme, okuma çalışmalarını yapma; görev dışı davranışlar ise yönergeleri takip etmeme, materyallerle ilgilenmeme, sınıftan çıkma, derste arkadaşlarıyla konuşma, öğretmen tarafından onaylanmayan davranışları sergileme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise CW-FIT uygulaması ile CW-FIT uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisinin öğretilmesi olarak belirlenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABCAC modelinin

kullanıldığı bu çalışmaya ikinci ve dördüncü sınıf düzeyinde olmak üzere iki farklı sınıf ve her bir sınıfta yer alan duygu ve davranış bozukluğu riski altında olan iki öğrenci katılım göstermiştir. Araştırmanın uygulama sürecinden önce araştırmacı, öğretmenlere üç saatlik bir eğitim vermiş olup bunun ardından ise öğretmenler tarafından öğrencilere CW-FIT uygulanmıştır. CW-FIT uygulama sürecinde belirlenen görev davranışların öğrencilere tanıtılması ve öğretilmesi, öğrencilerin hem öğretmen ile hem de kendi aralarında rol oynama çalışmaları yapması ve geri bildirim sunma aşamaları gerçekleştirilmiştir. Dersin sonunda ise belirlenen hedef puanı karşılayan gruplara pekiştireçleri verilmiştir. CW-FIT uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisinin öğretilmesi süreci de aynı şekilde uygulanmış olup farklı olarak bu uygulama, belirlenen görev davranışların yer aldığı bir çizelgenin öğrencilerle paylaşılması, öğrencilerin bu çizelgeler aracılığıyla kendilerine puan vermesi ve davranışlarını değerlendirmesiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise gerçekleştirilen SÇODD uygulamasının, öğrencilerin sınıf içi görev davranışlarının artırılması ve problem davranışlarının azaltılması üzerinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Caldarella ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin görev ve görev dışı davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları uygun bir şekilde öğretmenin dikkatini çekme, verilen yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise farklı düzeylerde uygulanan CW-FIT uygulamasıdır. Yarı deneysel araştırma yöntemlerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu desenin kullanıldığı bu çalışmanın deney grubunda biri okul öncesi düzeyde ve ikisi ikinci sınıf düzeyinde olmak üzere üç sınıf, kontrol grubunda ise okul öncesi düzeyde ve ikinci sınıf düzeyinde olmak üzere iki sınıf yer almıştır. Ayrıca çalışmaya duygu ve davranış bozukluğu riski altında olan beş öğrenci ve beş öğretmen katılım göstermiştir. Deney grubundaki öğretmenler CW-FIT uygulamasına yönelik iki-üç saatlik bir eğitim süreci geçirmiş ve haftada üç-beş kez kendi sınıflarında uygulama yapmıştır. Kontrol grubundaki öğretmenler ise herhangi bir değişiklik yapmadan derslerine devam etmiştir. Deney grubundaki öğretmenler ile gerçekleştirilen birinci düzey CW-FIT kapsamında, hazırlanmış olan görseller aracılığıyla görev davranışlar hatırlatılmış ve bu davranışları

sergileyen öğrencilere pekiştireçleri sunulmuştur. Gerçekleştirilen bu uygulama sonucunda problem davranışları devam eden öğrenciler için ikinci düzey CW-FIT uygulanmış olup bu süreçte, CW-FIT uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisi öğretilmiştir. Bu süreçte, belirlenen görev davranışlar doğrultusunda öğrencinin kendi davranışlarını izlemesi ve puanlaması sağlanmıştır. Gerçekleştirilen ikinci uygulama sonucunda da problem davranışları devam eden öğrenciler için üçüncü düzey CW-FIT uygulanmış olup bu süreçte de işlevsel davranışsal değerlendirmeye yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin pekiştirmeye dayalı davranışlarının arttığı ve cezaya dayalı davranışlarının azaldığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görev davranışlarında da artma gözlemlenirken, problem davranışlarında ise azalma gözlemlenmiştir.

Wills ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin görev ve problem davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları uygun bir şekilde öğretmenin dikkatini çekme, verilen yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise CW-FIT uygulaması, CW-FIT uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisinin öğretilmesi ve CW-FIT uygulamasına ek olarak yardım kartlarının kullanılması şeklindedir. Nicel araştırma yöntemlerinden randomize kontrollü deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmada ilkokul kademesinde olan 17 okul, 159 genel eğitim öğretmeni, 313 öğrenci ve 5 koç katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmanın deney grubunda 76 öğretmen ile 181 öğrenci katılımcı olarak yer almış olup, bu öğrencilerin 46'sında yüksek düzeyde problem davranış olduğu belirtilmiştir. Kontrol grubunda ise 72 öğretmen ile 132 öğrenci katılımcı olarak yer almış olup, bu öğrencilerin de 34'ünde yüksek düzeyde problem davranış olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci CW-FIT'e ilişkin öğretmenlere verilen eğitim ile başlamıştır. Bu eğitimin ardından ise öğretmenler, görev davranışları tanımlama, davranışlara model olma, kendilerinin ve öğrencilerin dahil olduğu rol oynama çalışmalarını yapma ve geri bildirim sunma aşamalarını kendi sınıflarında uygulamıştır. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda problem davranışları devam eden öğrenciler için CW-FIT uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisi öğretilmiştir. Bu süreçte de belirlenen görev davranışlar doğrultusunda

öğrencinin kendi davranışlarını bağımsız olarak izlemesi ve puanlaması sağlanmıştır. Yine bu aşamada CW-FIT uygulamasına ek olarak yardım kartlarının kullanımına yer verilmiştir. Yardım kartları, öğrenci için zor bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sürecinde yardım istenmesi amacıyla kullanılmakta, böylece etkinliğin tamamlanması sürecinde oluşabilecek problem davranışların önlenmesi hedeflenmektedir. Uygulama sürecinde öncelikle öğrenciye belirli sayıda kart sağlanarak, bu kartın gerekli durumlarda öğretmene ya da akarana verilmesi öğretilmekte ardından ise öğrencinin yardım kartlarını bağımsız olarak kullanması desteklenmektedir. Çalışmanın sonucunda ise SÇODD uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin görev davranışlarının arttığı ve problem davranışlarının azaldığı; öğretmenlerin de pekiştirmeye dayalı davranışlarının arttığı ve cezaya dayalı davranışlarının azaldığı bulgusu elde edilmiştir.

Lower ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasına yönelik üçüncü düzeyde gerçekleştirilen müdahalelerin, öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen üçüncü düzey müdahaleler, öğretmen ve akran desteğinin yanı sıra aile katılımını da içermektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin problem davranışları ve derse katılım düzeyidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise kendini yönetme stratejisidir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanıldığı bu çalışmada iki hedef öğrenci, iki akran, iki öğretmen ve iki anne katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma kapsamında uygulanan kendini yönetme stratejisi dokuz aşamadan oluşmaktadır. Bu stratejinin ilk beş aşamasında hedef öğrenci ve akranlar arasındaki etkileşimi artırmak amaçlanmaktadır. Bu aşamaların birincisi hedef öğrencinin kendi davranışlarını değerlendirmesi ve değerlendirme sonuçlarını kaydetmesi, ikincisi akranların hedef öğrencinin davranışlarını değerlendirmesi ve değerlendirme sonuçlarını kaydetmesi, üçüncüsü her iki öğrencinin değerlendirme sonuçlarının karşılaştırılması, dördüncüsü öğrenci davranışlarına ilişkin toplam puanın belirlenmesi ve beşincisi ise elde edilen puan karşılığında öğrenci tarafından seçilen pekiştireçlerin sunulması olarak belirlenmiştir. Bunun ardından diğer aşamalara geçilmiştir. Bu aşamalardan altıncısı hedef öğrencinin akranı tarafından pekiştirilmesi, yedincisi hedef öğrencinin öğretmeni tarafından pekiştirilmesi, sekizincisi hedef öğrencinin ailesiyle iletişime geçilmesi ve dokuzuncusu ise hedef öğrencinin ailesi tarafından

da pekiştirilmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda ise üçüncü düzey müdahaleleri içeren SÇODD uygulamasının, problem davranışların azaltılması üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin derse katılımını da artırdığı ortaya çıkarılmıştır.

Caldarella ve diğerleri (2017) ise SÇODD uygulamasının, öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin görev davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmada, altıncı sınıf düzeyinde müzik dersini alan 22 öğrenci ve bu öğrencilerin öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT, araştırmacılar tarafından öğretmenlere verilen eğitim ile başlamıştır. Ardından her bir öğretmen, beceri basamaklarının açıklanması, becerilerin günlük yaşamdaki öneminin tartışılması ve rol oynama çalışmalarının gerçekleştirilmesi uygulama basamakları aracılığıyla sosyal beceri öğretimi yapmıştır. Çalışmanın sonucunda ise gerçekleştirilen uygulamanın, öğretmenin pekiştirmeye dayalı davranışlarının artırılması ve cezaya dayalı davranışlarının azaltılması üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca SÇODD uygulamasının, öğrencilerin görev davranışlarını artırdığı da ortaya çıkarılmıştır.

Conklin ve diğerleri (2017) ise çalışmasında, SÇODD uygulamasının öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkisini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin görev ve görev dışı davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları; kurallara uyma, parmak kaldırma; görev dışı davranışları ise söz hakkı almadan konuşma, yerinden kalkma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmada, biri okul öncesi düzeyde, biri ikinci sınıf ve ikisi yedinci sınıf düzeyinde olmak üzere toplam dört sınıf ve bu sınıfların öğretmenleri katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmada yer alan okul öncesi sınıfında altısını hedef öğrencilerin oluşturduğu toplam 22 öğrenci, ikinci sınıf düzeyindeki sınıfta üçünü hedef öğrencilerin oluşturduğu toplam 20 öğrenci, yedinci sınıf düzeyindeki sınıfta ikisini hedef öğrencilerin oluşturduğu toplam 18 öğrenci ve diğer yedinci sınıf düzeyindeki sınıfta ise yine ikisini hedef öğrencilerin oluşturduğu toplam 20 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma kapsamında

CW-FIT uygulama süreci, öğretmenlere verilen teorik bilgileri içeren kısa bir eğitim ile başlamış olup, yapılan sınıf içi gözlemler sonucunda verilen ikinci bir eğitim ile devam etmiştir. Verilen ikinci eğitim, uygulama süreci ve bu süreçte kullanılacak olan materyallerin tanıtılmasını içermektedir. Bu materyaller, eğitime ilişkin yazılı açıklamaları ve belirlenen uygun davranışlara ilişkin hazırlanan görselleri içermektedir. Öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirecekleri uygulama süreci ise becerileri açıklama, model olma, rol oynama, uygun olmayan davranışları açıklama ve öğrenci davranışlarına ilişkin geri bildirim sağlama aşamalarını içermektedir. Uygulama sonunda ise öğrencilerin görev davranışlarında ve öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Caldarella ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin görev ve problem davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları; uygun bir şekilde öğretmenin dikkatini çekme, verilen yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmada, 23 duygu ve davranış bozukluğu riski altında olan öğrencinin de içerisinde bulunduğu altı ve sekizinci sınıf düzeyinde 234 öğrenci ve sekiz öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın uygulama sürecinin başlangıcı, araştırmacı tarafından öğretmenlere verilen eğitim ile başlamış olup verilen bu eğitim CW-FIT'e ilişkin teorik ve uygulamaya dayalı bilgileri içermektedir. Bunun ardından öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirmiş olduğu uygulama sürecine geçilmiştir. Bu süreç görev davranışların öğrencilere açıklanması, becerilere model olunması, görev davranışlara ilişkin rol oynama çalışmalarının gerçekleştirilmesi, görev dışı davranışların açıklanması ve sergilenen öğrenci davranışlarına ilişkin geri bildirim sağlanması aşamalarını içermektedir. Çalışmanın sonucunda ise SÇODD uygulamasının öğrencilerin görev davranışlarının desteklenmesi, problem davranışlarının azaltılması ve öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarının artırılması üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yurt dışındaki alanyazında SÇODD'ye yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda özet olarak, öğrencilerin görev davranışlarının artırılmasının

(Caldarella vd., 2017; Kamps vd., 2015a) yanı sıra problem davranışları (Caldarella vd., 2019; Kamps vd., 2011; Wills vd., 2016; Wills vd., 2014) ve görev dışı davranışlarının (Caldarella vd., 2015; Conklin vd., 2017; Kamps vd., 2015b) azaltılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmalarda, öğrenci davranışlarına ek olarak öğretmenlerin pekiştirmeye (Caldarella vd., 2019; Conklin vd., 2017; Kamps vd., 2015a) ve cezaya dayalı davranışlarının (Caldarella vd., 2015, 2017; Kamps vd., 2011; H. P. Wills vd., 2014) incelendiği çalışmalar da yer almıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin problem davranışları ve derse katılım düzeyi üzerinde, SÇODD uygulamasının etkisinin incelendiği bir çalışmanın da bulunduğu görülmüştür (Lower vd., 2016).

2.2.1.2 Özel Gereksinimli Öğrencilerin Katılımcı Olduğu

SÇODD'yi Konu Alan Araştırmalar

Yurt dışında gerçekleştirilmiş olan alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin katılımcısı olduğu SÇODD uygulamasına ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalar sınıf düzeyine göre incelendiğinde; okul öncesi düzeyde (Wills vd., 2018a), birinci sınıf (Wills vd., 2018a), ikinci sınıf (Hirsch vd., 2016; Wills vd., 2018b), üçüncü sınıf (Wills vd., 2018a), dördüncü sınıf (Wills vd., 2018a), beşinci sınıf (Budd, 2016; Wills vd., 2018b; Wu vd., 2019), altıncı sınıf (Wills vd., 2018a), yedinci sınıf (Wright, 2017), sekizinci sınıf (Camp vd., 2021; Wright, 2017) ve dokuzuncu sınıf (Wright, 2017) düzeyinde uygulamaların gerçekleştirildiği görülmüştür. Ek olarak, ilköğretim kademesinde (Parikh, 2019; Weeden vd., 2016; Wills vd., 2018a) ve lise düzeyinde (Trevino-Maack, 2011) özel gereksinimli öğrencilerin katılımcısı olduğu SÇODD uygulamasına ilişkin çalışmaların gerçekleştirildiği ortaya çıkarılmıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin katılımcısı olduğu SÇODD uygulamasına yönelik, yurt dışında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, öğrenci özelliklerine göre incelendiğinde ise tipik gelişim gösteren öğrencilere ek olarak ÖÖG (Trevino-Maack, 2011; Wills vd., 2018a), dil ve konuşma bozukluğu (DKB) (Hirsch vd., 2016; Camp vd., 2021; Wills vd., 2018a), ZY (Wills vd., 2018a), duygu ve davranış bozukluğu (DDB) (Wills vd., 2018a), OSB (Wills vd., 2018a; Wu vd., 2019), GY (Wills vd., 2018a) ve diğer yetersizliklere sahip olan (Wills vd., 2018a) öğrencilerin çalışmalarda yer aldığı görülmüştür. Alanyazında DDB'ye ek olarak OSB olan öğrencilerin yer aldığı bir çalışmaya da rastlanmış olup (Weeden vd., 2016), bir çalışmada ise öğrencilerin tanı gruplarına ilişkin herhangi bir bilgiye yer

verilmediği görülmüştür (Wills vd., 2018b). Öğrenci özelliklerine ilişkin olarak katılımcı grubun yalnızca ZY (Wright, 2017), OSB (Parikh, 2019; Wright, 2017), ÖÖG (Budd, 2016; Parikh, 2019; Wright, 2017), DKB (Wright, 2017), DDB (Parikh, 2019) ve diğer yetersizlik türlerinden (Parikh, 2019; Wright, 2017) oluştuğu çeşitli çalışmalara da rastlanmıştır.

Trevino-Maack (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin okuma dersine aktif katılımı ve ders kapsamında bulunan okuma kitabından özet çıkarma becerisidir. Belirlenen aktif katılımı içeren davranışlar; sesli okuma yapma, öğretmenin derste söylediklerini yazma, öğretmen istediğinde sessiz okuma yapma, öğretmenin sorduğu sorulara cevap verme ve belirtilen konu hakkında konuşma; aktif katılımı içermeyen davranışlar ise öğretmeni dinlememe, ders esnasında arkadaşlarına bakma ve ders dışı materyallerle ilgilenme olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin problem davranışları da saldırgan ya da görev dışı davranış sergileme ve konu dışı konuşma olarak tanımlanmıştır. Belirlenen özet çıkarma becerisi ise öğrencilerin okuma yazma kursunda okumuş oldukları kitabın özet bilgilerini yazma sürecini içermektedir. Bu özet bilgiler; kitabın başlığı, yazarı ve sayfa sayısının yanı sıra kitap ile ilgili merak edilenler, düşünceler ve hisler şeklindeki başlıkları kapsamaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisinin öğretilmesidir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmaya lise düzeyindeki 15 öğrenci dahil edilmiştir. 15 öğrencinin ise 11’ inde ÖÖG olup dördü tipik gelişim göstermektedir. Araştırmanın uygulama süreci, öncelikle öğretmenle yapılan kısa toplantılar ile başlamıştır. Bu toplantılar, uygulamaya ilişkin sözlü ve yazılı bilgilerin verilmesini, materyallerin tanıtılmasını ve öğretmenin merak ettiği soruların cevaplanmasını içermektedir. Bunun ardında ise öğretmenin kendi sınıfındaki uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte belirlenen öğrenci davranışlarına ilişkin görseller sınıfın duvarına asılmış ve bu davranışlar öğretmen tarafından tanıtılmıştır. Ek olarak bu süreçte öğrencilere bir çizelge verilmiş olup, öğrencilerden aktif katılımı içeren davranışlarını işaretlemeleri istenmiştir. Elde edilen grafiklerin görsel analizi ile etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda gerçekleştirilen uygulamanın, öğrencilerin kitap özeti çıkarıp yazma becerilerini

geliştirdiği, akademik başarıyı artırdığı ve sınıf içi davranışların düzenlenmesi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Budd (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmanın amacı, SÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin görev davranışları ve akademik başarısı olup bağımsız değişkeni ise sembol pekiştirmenin kullanıldığı bir SÇODD uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmaya, beşinci sınıf düzeyindeki yedi ÖÖG olan öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama, bağımsız olarak çalışan, ders esnasında yerinde oturan, derse veya derste gerçekleştirilen etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin masasına bırakılan sembolleri içermektedir. Öğrencilerin sergilemiş olduğu görev davranışlar sonucunda toplamış olduğu belirli sayıdaki semboller ise somut nesne ya da etkinlik pekiştirecine dönüştürülmektedir. Uygulama, öncelikle sınıf içerisinde gerçekleşecek olan sürecin öğrencilere anlatılması ve kullanılacak olan sembol pekiştirmenin tanıtılması ile başlamış olup bunu ardından ise sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise matematik ve fen bilimleri derslerinde gerçekleştirilen SÇODD uygulamasının, ÖÖG olan öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra görev davranışlarının artırılması üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Hirsch ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrenci davranışları; küçük grup etkinliklerine katılım, grup görev davranışları, soru sorma, etkinliğin başlaması ve devam etmesi süreçlerinde uygun bir şekilde bekleme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmada ikinci sınıf düzeyinde olan 12 öğrenci ile bir öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Ek olarak öğrencilerden üçü dil ve konuşma becerisine yönelik özel eğitim hizmeti almaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT, öncelikle öğretmenlere verilen eğitim ile başlamıştır. Verilen bu eğitim; öğrenciler için belirlenen hedef davranışların tanıtılması, hedef davranışların öğrencilere kazandırılması ve bu davranışları sergileyen öğrencilerin pekiştirilmesini içermektedir. Bunun ardından öğretmenin kendi sınıfında gerçekleştirdiği uygulama sürecine geçilmiş olup,

öğretmen tarafından belirlenen hedef davranışların öğrencilere kazandırılması sağlanmıştır. Bu süreçte hedef davranışlar öğrencilere tanıtılmış, davranışlara model olunmuş, rol oynama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve geri bildirim sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamanın, öğrencilerin derse katılımı üzerinde etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Weeden ve diğerleri (2016), SÇODD uygulamasının öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin görev davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları uygun bir şekilde öğretmenin dikkatini çekme, verilen yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma; görev dışı davranışları ise kavga etme, yerinden kalkma, ders dışı materyallerle ilgilenme ve ders esnasında problem davranış sergileme olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmada, duygu ve davranış bozukluğu olan altı öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. İlköğretim kademesinde eğitim alan öğrencilerin birinde ek olarak OSB tanısı da bulunmaktadır. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT, öğretmenlerle gerçekleştirilen kısa bir bilgilendirme toplantısı ile başlamıştır. Bu bilgilendirme toplantısı; uygulamanın öğretmenlere tanıtılması, uygulamaya ilişkin videoların izletilmesi, uygulama kapsamında belirlenen; uygun bir şekilde öğretmenin dikkatini çekme, verilen yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma hedef davranışlarına ilişkin pekiştireçlerin ve geri bildirimlerin sunulmasını içermektedir. Bunun ardından öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirmiş olduğu uygulama süreci başlamıştır. Uygulama süreci belirlenen hedef davranışların öğrencilere tanıtılması ile başlamış olup bunun ardından ise model olma ve geri bildirim verme aşamaları gerçekleştirilerek belirlenen hedef davranışlar öğrencilere öğretilmiştir. Uygulama sürecinin bir öğretmen ve bir yardımcı öğretmen ile gerçekleştirildiği bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin görev davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Wright (2017) tarafından gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin görev

davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modelinin kullanıldığı bu çalışmaya, bir ilkokulun özel eğitim sınıfında öğrenim gören; duygu ve davranış bozukluğu, OSB, diğer sağlık sorunları ve ciddi problem davranışları olan 12 özel gereksinimli öğrenci ile 11 tipik gelişim gösteren akran ve bir özel eğitim öğretmeni katılım göstermiştir. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT, araştırmacılar tarafından öğretmenlere verilen iki saatlik eğitim ile başlamıştır. Verilen bu eğitimde; sınıf içi sosyal becerilere yönelik görsellere, rol oynama aktivitelerine ve geri bildirim verme sürecine yer verilmiştir. Bunun ardından öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirmiş olduğu uygulama sürecine geçilmiş ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak problem davranışların en sık gerçekleştiği ders saati belirlenmiştir. Belirlenen bu derste öğretmen tarafından CW-FIT uygulaması gerçekleştirilmiş ve öğrencilere sınıf içi sosyal becerilerin öğretilmesi sağlanmıştır. Bu süreç belirlenen sınıf içi sosyal becerilerin açıklanması ve bu becerilere ilişkin öğrencilerin rol oynama çalışmalarını gerçekleştirmesi ile sürdürülmüştür. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışları ile öğrencilerin görev davranışlarında artış olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Wills ve diğerleri (2018a) çalışmasında SÇODD uygulamasının, öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin görev ve problem davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları öğretmenin dikkatini uygun bir şekilde çekme, yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Nicel araştırma yöntemlerinden randomize kontrollü deneysel tasarımı modelinin kullanıldığı bu çalışmaya, ilköğretim kademesinde bulunan toplam 21 okul, bu okullarda yer alan 324 öğrenci, 157 genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni katılım göstermiştir. Çalışmanın deney grubunda 83 öğretmen ve 176 öğrenci, kontrol grubunda ise 74 öğretmen ve 148 öğrenci yer almıştır. Ek olarak deney grubunda 39, kontrol grubunda ise 34 özel gereksinimli öğrenci bu çalışmanın katılımcıları arasında yer almıştır. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT, öğretmenlere sunulan iki saatlik eğitim ile başlamış olup, sunulan bu eğitim öğretmenlerin belirlenen görev davranışlara model olma ve geri bildirim verme süreçlerini içermektedir. Bunun ardından öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirmiş olduğu uygulama sürecine geçilmiş; görev

davranışların tanımlanması, davranışlara model olunması, öğrenci ve öğretmenler arasında rol oynama çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve öğrenci davranışlarına geri bildirim verilmesi aşamaları uygulanmıştır. Bunun sonucunda problem davranışları devam eden öğrencilere yönelik olarak ise ikinci düzey CW-FIT uygulanmıştır. Bu süreçte CW-FIT uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisi öğretilmiş ve CW-FIT uygulamasına ek olarak yardım kartlarının kullanımına yer verilmiştir. İkinci düzey CW-FIT uygulaması öncelikli olarak bu sürece dahil edilen öğrencilere bir bilgilendirme toplantısının yapılmasıyla daha sonra ise bu öğrencilerin masalarına kendini yönetme çizelgelerinin yerleştirilmesiyle başlamıştır. Bunun ardından ise öğrenciler çizelgeler aracılığıyla bağımsız bir şekilde kendi davranışlarına puan vermiş daha sonra ise verilen puanlar öğretmenler tarafından kontrol edilmiştir. Uygulama sürecinde ek olarak öğrencilerin zorlandığı bir görev esnasında oluşabilecek problem davranışların önlenmesi amacıyla ise yardım kartları kullanılmıştır. Bunun için öncelikle öğrencilere yardım kartlarının kullanımı öğretilmiştir. Ardından ise öğrenciye önceden belirlenen sayıda kart sağlanmış ve öğrencinin yardım kartını arkadaşına ya da öğretmenine vermesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda SÇODD uygulamasının, öğrencilerin görev davranışlarını artırdığı ve problem davranışlarını azalttığı; öğretmenlerin de pekiştirmeye dayalı davranışlarını arttığı ve cezaya dayalı davranışlarını azalttığı ortaya çıkarılmıştır.

Wills ve diğerleri (2018b) çalışmasında SÇODD uygulamasının, öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkililiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrencilerin görev ve problem davranışları ile öğretmenlerin pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlarıdır. Öğrencilerin görev davranışları yönergeleri takip etme, problem davranışlardan uzak durma, öğretmenin dikkatini uygun bir şekilde çekme, yerinde oturma ve sessizce konuşma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Nicel araştırma yöntemlerinden randomize kontrollü deneysel tasarım modelinin kullanıldığı bu çalışma, üç bölgede ve bu bölgelerde yer alan 21 okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deney grubunda 83, kontrol grubunda ise 74 olmak üzere toplam 157 genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni yer almıştır. Genel eğitim sınıflarındaki sınıf mevcudu 18 ve 20 öğrenci ile sınırlıyken özel eğitim sınıflarında daha az öğrencinin yer aldığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan CW-FIT, öğretmenlere verilen eğitim ile başlanmış olup verilen bu eğitim belirlenen

görev davranışların öğrencilere öğretilmesi ve öğrenciler tarafından sergilenen bu davranışların pekiştirilmesini içermektedir. Ayrıca uygulama esnasında oluşabilecek olası problemler de tartışılmış olup bu problemlerin çözüm önerilerine de yer verilmiştir. Verilen eğitimin ardından öğretmenin kendi sınıfında gerçekleştirmiş olduğu uygulama sürecine geçilmiştir. Bu süreç belirlenen görev davranışların tanıtılmasını, bu davranışların öğrencilere öğretilmesini ve bu davranışları sergileyen öğrencilerin pekiştirilmesini içermektedir. Çalışmanın sonucunda ise SÇODD uygulamasının öğrencilerin görev davranışlarını artırırken problem davranışlarını azalttığı, öğretmenlerin de pekiştirmeye dayalı davranışlarını artırırken cezaya dayalı davranışlarını azalttığı bulgusu elde edilmiştir.

Wu ve diğerleri (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SÇODD müdahalelerinin öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin görev ve problem davranışları olup bağımsız değişkenleri ise SÇODD'nin birinci ve ikinci düzeyde uygulanan müdahaleleridir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABCBC modelinin kullanıldığı bu çalışmada, Taiwan'da bulunan beşinci sınıf düzeyinde kaynaştırma uygulanan bir sınıf yer almıştır. Çalışmada yer alan kaynaştırma uygulanan sınıfta bir OSB'li ve 22 tipik gelişim düzeyinde olmak üzere toplam 23 öğrenci ve bir öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın uygulama süreci, SÇODD müdahalelerine ilişkin hazırlanmış olan web sitesi aracılığıyla öğretmenlere verilen eğitim ile başlamıştır. Bu eğitim, uygun bir şekilde öğretmenin dikkatini çekme, verilen yönergeleri takip etme ve problem davranışlardan uzak durma olarak belirlenen görev davranışların öğrencilere öğretilmesi ve bu davranışlara ilişkin hazırlanmış olan görsellerin tanıtılmasını içermektedir. Bunun ardından araştırma verilerinin toplanacağı dersten farklı bir ders belirlenerek öğretmenin ilk uygulamasını gerçekleştirmesi ve araştırmacının öğretmene geri bildirim vermesi sağlanmıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra ise araştırma verilerinin toplanacağı dersteki uygulama sürecine geçilmiş ve tüm sınıfa birinci düzeyde geliştirilmiş olan SÇODD müdahalesi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda problem davranışları devam eden öğrenciler ise hedef öğrenci olarak belirlenmiş ve bu öğrencilere ikinci düzey SÇODD müdahalesi uygulanmıştır. Bu uygulama kapsamında hedef öğrencilere, okulda bulunan kaynak bir odada öğretmen

tarafından SÇODD uygulamasına gömülü olarak kendini yönetme becerisi öğretilmiştir. Bunun ardından sınıf içerisindeki uygulama sürecine geçilmiş ve hedef öğrencilere ait olan masalara bir puan çizelgesi yerleştirilmiştir. Öğrencilerden ise çizelgeleri kullanarak görev davranışlarına puan vermeleri istenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin görev davranışlarının artırılması ile problem davranışlarının azaltılması üzerinde, SÇODD uygulamasının birinci ve ikinci düzey müdahalelerinin, yalnızca birinci düzey müdahalelere göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Parikh (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, iki farklı SÇODD müdahalesinin öğrenci ve öğretmen davranışları üzerindeki etkililiğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğrenci davranışları yönergeleri takip etme, problem davranışlardan uzak durma, öğretmenin dikkatini uygun bir şekilde çekme ve sosyal etkileşim; öğretmen davranışları ise pekiştirmeye ve cezaya dayalı davranışlardır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise CW-FIT ve GBG (Good Behavior Game) müdahaleleri olarak belirlenmiştir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmada, ilköğretim kademesindeki üç okul ve bu okullarda yer alan üç özel eğitim sınıfı yer almıştır. Her bir özel eğitim sınıfında bir öğretmen ve dört ya da altı kişiden oluşan OSB, ÖÖG, DDB ve diğer tıbbi yetersizlikleri olan öğrencilerin yer aldığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan iki sınıfta CW-FIT ve GBG müdahaleleri, bir sınıfta ise yalnızca CW-FIT müdahalesine yer verilmiştir. Uygulama sürecinin başlangıcında her iki SÇODD müdahalesine ilişkin öğretmenlere eğitim verilmiştir. Eğitimin ardından ise araştırmacılar tarafından öğretmenlerin sınıfındaki uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulama süreci ise araştırmanın genelleme verisini oluşturmaktadır. CW-FIT müdahalesinin uygulama süreci, hazırlanan görseller aracılığıyla belirlenen görev davranışların öğrencilere öğretilmesi ve öğrencilerin sergilediği görev davranışlar sonucunda verilen semboller içermektedir. Gün sonunda ise öğrencilere belirli sayıda sembol karşılığında somut bir nesne ya da etkinlik olan pekiştireçler sunulmaktadır. GBG müdahalesinin uygulama süreci de aynı şekilde gerçekleştirilmiş ancak görev davranışlar sonucunda verilen semboller öğrencilerin sergilemiş olduğu problem davranışlar karşılığında geri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda ise gerçekleştirilen

her iki SÇODD uygulamasının da problem davranışların azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Camp ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD'ye yönelik araştırma kapsamında geliştirilmiş olan iki farklı müdahalenin öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin problem davranışları ile derse katılım düzeyleridir. Ek olarak öğrencilerin görev davranışları; yönergelerin takip edilmesi, yerinde oturma ve uygun olmayan davranışlardan uzak durma olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise kendini izleme becerisine yönelik araştırma kapsamında geliştirilmiş olan android uygulaması ile bu uygulamanın CW-FIT'e ek olarak kullanılmasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABCBC modelinin kullanıldığı bu çalışmada, sekizinci sınıf düzeyinde 22 öğrenci ve bir fen bilgisi öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Ayrıca özel eğitim hizmeti alan bir hedef öğrencinin de katılımcılar arasında bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci, Monitoring Behavior on the Go (MoBeGo) adı verilen android uygulamasına ilişkin araştırmacılar tarafından öğretmen ve hedef öğrenciye verilen eğitim ile başlamıştır. Bu eğitimde öğretmene; MoBeGo'ya, MoBeGo kullanılarak kendini izleme sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine ve öğretmenin dönüt verme sürecine ilişkin, öğrenciye ise yine MoBeGo'ya, MoBeGo'da yer alan görev ve görev dışı davranışlara ilişkin bilgi verilmiştir. Verilen bu eğitimin ardından ise öğretmenin kendi sınıfında gerçekleştirmiş olduğu uygulama sürecine geçilmiştir. Bu süreç yalnızca MoBeGo'ya yer verilmesi ve MoBeGo'nun CW-FIT'e ek olarak kullanılması ile gerçekleştirilmiştir. Ek olarak MoBeGo aracılığıyla hem öğretmenin öğrenci davranışlarını hem de öğrencinin kendi davranışlarını değerlendirmesi de sağlanmıştır. Değerlendirme süreci tamamlandığında ise öğrenciye hem sözel hem de nesne ya da etkinlik pekiştireci sunulmuştur. MoBeGo'nun CW-FIT'e ek olarak kullanılması süreci ise belirlenen görev davranışların öğrencilerle tartışılması, görev davranışlara ilişkin hazırlanmış olan görsellerin öğrencilere tanıtılması ve davranışların öğrencilere öğretilmesini içermektedir. Bu aşamaya ek olarak görev davranışları sergileyen öğrencilere pekiştireçleri sunulmuş olup görev dışı davranış sergileyen öğrencilere ise kendilerinden beklenen davranışlara ilişkin geri bildirim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda ise SÇODD uygulamasına ek olarak kendini izleme becerisine ilişkin geliştirilmiş olan MoBeGo'nun, öğrencilerin akademik

katılımının artırılması ve problem davranışlarının azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yurt dışındaki alanyazında özel gereksinimli öğrencilerin katılımcı olduğu SÇODD'ye yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda özetle, öğrencilerin akademik başarısı, görev davranışları (Budd, 2016) ve derse katılımının artırılmasının (Hirsch vd., 2016) yanı sıra problem davranışlarının (Camp vd., 2021) azaltılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmalar arasında öğrencilerin görev davranışları (Parikh, 2019; Weeden vd., 2016; R. K. Wright, 2017) ve problem davranışları (H. Wills vd., 2018a, 2018b; Wu vd., 2019) üzerinde SÇODD uygulamasının etkililiğinin incelendiği çalışmalar da yer almıştır. Çalışmalarda öğrenci davranışlarına ek olarak öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı (R. K. Wright, 2017) ve cezaya dayalı davranışları (Kamps vd., 2011; Parikh, 2019; H. Wills vd., 2018) da incelenmiştir. Ek olarak gerçekleştirilen SÇODD uygulamasının, öğrencilerin okuma dersine aktif katılımı ve okuma kitabından özet çıkarma becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmanın da bulunduğu görülmüştür (Trevino-Maack, 2011).

2.2.1.3 Okul Öncesi Düzeyde Özel Gereksinimli Öğrencilerin Katılımcı Olduğu SÇODD'yi Konu Alan Araştırmalar

Yurt dışında gerçekleştirilmiş olan alanyazın incelendiğinde okul öncesi düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin katılımcı olduğu SÇODD uygulamasını konu alan çalışmalara da rastlanmış olup, bu çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Okul öncesi düzeyde gerçekleştirilmiş olan bu çalışmalarda yer alan öğrencilerin yaş grupları incelendiğinde iki ve üç yaş (Duda vd., 2004; Mahon vd., 2020) ve beş yaş (Mahon vd., 2020; Robbins vd., 2022; Stormont vd., 2005) aralığında öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı görülmüştür.

Okul öncesi düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin katılımcı olarak yer aldığı, SÇODD uygulamasına yönelik yurt dışında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, öğrenci özelliklerine göre sınıflandırıldığında ise tipik gelişim düzeyindeki öğrencilere ek olarak DKB (Mahon vd., 2020; Stormont vd., 2005) ve OSB (Mahon vd., 2020) olan öğrencilerin çalışmalara katılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca bir çalışmada öğrencilerin tanı gruplarına ilişkin bilgi verilmemiş olup katılımcıların tipik gelişim düzeyindeki öğrencilere ek olarak özel gereksinimli öğrencilerden oluştuğu belirtilmiştir (Robbins vd., 2022). Ek olarak

down sendromlu bir öğrencinin katılım gösterdiği bir çalışmaya da rastlanmıştır (Duda vd., 2004).

Duda ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin derse aktif katılımı ve problem davranışlarıdır. İlk öğrencinin problem davranışları nesneleri ağzına alma ve arkadaşlarını rahatsız etme; ikinci öğrencinin problem davranışları ise arkadaşlarını rahatsız etme, bağırma ve ağlama olup bu davranışlar karşılığindeki öğretmen ve akran davranışları ise sözlü ya da sözsüz olarak öğrenciyi uyarma şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SÇODD uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABABA modelinin kullanıldığı bu çalışmada okul öncesi düzeyde eğitim alan üç yaş düzeyindeki iki çocuk ve bu çocukların bulunduğu sınıfın öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Ayrıca çalışmada yer alan çocuklardan birinin down sendromu tanısı olup diğer çocuğun ise sınıf içi problem davranışlar sergilediği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SÇODD uygulaması; uygulama ekibinin oluşturulması, işlevsel değerlendirme, uygulama planının geliştirilmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Uygulama ekibinin oluşturulması olan ilk aşama aile, öğretmen, yardımcı personele, okul müdürü, müdür yardımcıları ve danışmanları içermektedir. Danışmanların amacı ekip üyelerinin rollerini belirlemek ve SÇODD uygulamasının sunulduğu toplantıların gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Danışmanların ekip üyeleri ile gerçekleştirdiği toplantılarda; ODD'nin tanıtılması, uygulamaya model olunması, hedef beceri ve davranışların belirlenmesi ile ekip üyelerinin rolleri üzerinde görüş birliğine varılması amaçlanmaktadır. İşlevsel değerlendirme olan ikinci aşamada ise gözlem ve görüşme gibi birden çok veri toplama tekniği kullanılarak öğrencilere yönelik bireysel değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun ardından ise hedef davranışlar belirlenmiş olup bu davranışlar işlevsel olarak tanımlanmıştır. Üçüncü aşamada ise görsellerle desteklenmiş etkinlik programının yapılması, bu programa günlük motor becerilerini destekleyen etkinliklerin eklenmesi, yarım ay şeklinde oturma düzeninin oluşturulması, etkinliklerin başlangıç ve bitiş zamanının açık ve net bir şekilde tanımlanması ve grup etkinliklerinin belirlenmesi ile uygulama planının geliştirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca her iki öğrenciye yönelik sorulan sorular ile sunulan fırsatların artırılması, öğretmene yakın oturma düzeninin sağlanması,

seçim yapma fırsatının verilmesi, etkinliklerin yetenek seviyesine göre düzenlenmesi ve öğrenciye yönelik pekiştirenlerin sunulması hedeflenmiştir. Bunun ardından ise uygulama planı doğrultusunda sınıf içerisindeki uygulamaların gerçekleştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada da danışmanlar tarafından öğretmenlere günlük geri bildirim sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda ise her iki katılımcının problem davranışlarında azalma ve derse katılım düzeyinde artış olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Stormont ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada SCDD uygulamasının, ğretmen ve ğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışları ile öğrencilerin problem davranışları olup bağımsız değişkeni ise araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SCDD uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmada, üç ğretmen ve dokuz ğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerden birinin DKB tanısına sahip olduğu, birinin ise ikinci bir dil olarak İngilizce dil eğitimine ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci, araştırmacılara ek olarak bir davranışsal danışman ve üç öğretmenlerden oluşan ekibin oluşturulması ile başlamış olup, iki gün boyunca öğretmenlere verilen eğitimler ile devam etmiştir. Bu eğitimlerde; uygulamanın içeriği, sınıfta değiştirilecek olan oturma düzeni ve materyalleri paylaşma, materyalleri uygun şekilde kullanma ve bir grup etkinliğine başlamadan önce öğretmenlerden yardım isteme olarak belirlenen davranışsal beklentilere ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Bunun ardından sınıf içi uygulamalara geçilmiş ve etkinlikler esnasında uygulamanın gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Sınıf içi uygulamalar esnasında; belirlenen davranışsal beklentiler öğrencilerle paylaşılmış ve bu beklentiler öğrencilerle tartışılmış olup bu beklentileri yerine getiren öğrencilere ise pekiştirenleri sunulmuştur. Son olarak araştırmacılar tarafından öğretmenlere geri bildirim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise SCDD uygulama süreçlerini gerçekleştiren öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışlarının arttığı ve uygulama sürecinde yer alan öğrencilerin de problem davranışlarının azaldığı ortaya çıkarılmıştır.

Mahon ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada SCDD uygulamasının ğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan ğrenci davranışları; görev ve

problem davranışlar ile sosyal beceriler olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Bu kapsamda uygun bir şekilde öğretmenin ve akranın dikkatini çekme, ek süre veya mola istemek için parmak kaldırma olarak sosyal beceriler; sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler esnasında arkadaşlarıyla uygun bir şekilde etkileşimde bulunma olarak görev davranışlar; sınıfta koşma, bağırma, oyun oynama sürecinde ve etkinlik esnasında uyumsuz davranışlarda bulunma ve arkadaşlarının etkinliğe katılımını engelleme olarak da problem davranışlar belirlenmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise CW-FIT uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden gruplar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu çalışmada, okul öncesi düzeyde eğitim alan toplam 32 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Bu öğrenciler arasında DKB olan üç ve OSB olan bir öğrencinin bulunduğu belirtilmiştir. Ek olarak araştırmanın uygulama süreci, araştırmanın katılımcısı olan öğrencilerin yer aldığı üç farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin başlangıcında, öğrenci davranışları işlevsel olarak değerlendirilmiş olup öğretmen ile yapılan görüşmeler ve sınıfta yapılan gözlemler doğrultusunda öğrencilerin problem davranışları belirlenmiştir. Uygulama sürecine, CW-FIT'e ilişkin öğretmenlere verilen eğitim ile devam edilmiş olup bu eğitim; model olma, sınıf içi provaların gerçekleştirilmesi ve geri bildirimin sunulmasını içermektedir. Bunun ardından ise öğretmenin kendi sınıfında gerçekleştirmiş olduğu uygulama sürecine geçilmiş ve eğitimde öğretmenlere sunulan bilgilerin sınıf içinde uygulanması sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise çocukların görev davranışlarının yanı sıra sosyal becerilerinin arttığı, problem davranışlarının ise azaldığı ortaya çıkarılmıştır.

Robbins ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, SÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin problem davranışları ile sosyal becerileri olup bağımsız değişkeni ise araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SÇODD uygulamasıdır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma, dört ve beş yaş aralığındaki öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma uygulanan bir okul öncesi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfta tipik gelişim düzeyinde olan 12 ve özel gereksinimli olan beş öğrenci yer almıştır. Araştırmanın uygulama süreci öğretmenler ve diğer personellere verilen eğitim ile başlamıştır. Verilen bu eğitimin ilk gününde, öğretmen ve personel tarafından uygulanan mevcut süreç ve bu süreci geliştirmenin

yolları değerlendirilmiş, ikinci gününde dikkatli, nazik, sorumluluk sahibi ve saygılı ol olarak davranışsal beklentiler belirlenmiş buna ek olarak ise davranışsal beklentilerin öğretilmesi ve pekiştirilmesi hakkında bilgi verilmiştir. Eğitimin üçüncü gününde ise davranışsal beklentilerin günlük rutinler aracılığıyla nasıl öğretileceğine, dördüncü gününde de erken çocukluk döneminde problem çözme, arkadaşlık becerileri, duygusal okuryazarlık ve duyguları kontrol etme becerilerinin geliştirilmesi ile sosyal duygusal gelişimin desteklenmesine odaklanılmıştır. Bunun ardından sınıf içerisinde gerçekleştirilecek olan uygulamaya ilişkin materyaller geliştirilmiş, belirlenen davranışsal beklentilerin görselleri ve açıklayıcı cümlelerinin bulunduğu bir dizi sosyal beceri kartı hazırlanmıştır. Son olarak ise davranışsal beklentilere model olunması, bu beklentilerin doğrudan öğretilmesi, öğrencileri sosyal, duygusal ve davranışsal olarak desteklemek için olumlu davranışların pekiştirilmesi ve gerçekleştirilen uygulamaya ilişkin araştırmacılar tarafından öğretmenlere geri bildirim verilmesi aşamaları ile sınıf içi uygulama süreçleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin problem davranışlarında anlamlı derece azalma ve sosyal becerilerinde yine anlamlı derece artma olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yurt dışındaki alanyazında okul öncesi düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin katılımcı olduğu SÇODD'ye yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda özetle, öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasının (M. Stormont vd., 2005) yanı sıra derse aktif katılımı (Duda vd., 2004), görev davranışları (Mahon vd., 2020) ve sosyal becerilerinin (Mahon vd., 2020; Robbins vd., 2022) artırılması amaçlanmıştır. Ek olarak yapılan çalışmalarda, öğrenci davranışlarına ek olarak öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı davranışları (R. K. Wright, 2017) ve cezaya dayalı davranışları da incelenmiştir (M. Stormont vd., 2005).

2.2.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’deki alanyazın incelendiğinde, ODD’ye ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalar sınıf düzeyine göre incelendiğinde; okul öncesi (Erbaş, 2008; Kovancı, 2018; Melekoğlu, 2017), ilkokul (Çitil, 2016; Kaya, 2021; Ünlü vd., 2013) ve ortaokul (Atbaşı, 2016; Yassıbaş, 2021) düzeyinde uygulamaların gerçekleştirildiği görülmüştür.

ODD’ye ilişkin gerçekleştirilmiş olan çalışmalar, öğrenci özelliklerine göre incelendiğinde ise sınıfta; yalnızca tipik gelişim gösteren (Ünlü vd., 2013), tipik

gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra yoğun problem davranış sergileyen (Atbaşı, 2016; Kovancı, 2018), risk grubunda yer alan (Kaya, 2021; Yassıbaş, 2021), özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), hafif düzey ZY, hafif düzey ZY ve görme yetersizliği (GY) (Yassıbaş, 2021), DKB, DKB ve down sendromu, DKB ve ZY, otizm spektrum bozukluğu (OSB) ile serebral palsiye sahip, doktor raporu olan ya da öğretmenin değerlendirmeye yönlendirdiği öğrencilerin (Melekoğlu, 2017) olduğu görülmüştür. Öğrenci özelliklerine ilişkin olarak katılımcı grubun yalnızca özel yetenek (Çitil, 2016), ZY ve down sendromuna (Erbaş, 2008) sahip olduğu çeşitli çalışmalara da rastlanmıştır.

Erbaş (2008) çalışmasında, ODD öğretim programının etkililiğini, öğretmenler tarafından uygulandığında meydana gelen değişiklikleri ve değişikliğin kalıcılığını incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; öğretmenlerin ODD öğretim programını uygulama düzeyleri ve öğrencilerin problem davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ODD öğretim programıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden deneklerarası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu çalışmaya üç özel eğitim öğretmeni ve üç gelişimsel geriliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ODD öğretim programı, üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, katılımcıların grup olarak katılım sağladığı, ODD'ye ilişkin kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yer aldığı eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın sonunda katılımcılar bir teste dahil edilmiş ve test sonucunda geçerli not alanlar bir sonraki aşamaya geçmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin kendi sınıflarında yaşadıkları problem davranışları azaltmak ve uygun davranışları artırmak amacıyla ODD uygulama planının hazırlanması sağlanmıştır. Üçüncü aşama ise katılımcıların kendi sınıflarında gerçekleştirdiği uygulama sürecini içermektedir. Uygulama sürecinde, sınıf içinde olan eğitim materyallerinden iki tane olmasının sağlanması, beslenme saatinde arkadaşlarının yiyeceklerinden bir parça bölünüp verilmesi, sevdiği etkinliklerin sevmediği etkinliklerden önce sunulması, hatırlatıcıların kullanılması, sınıf kurallarını içeren sosyal hikayelerin oluşturulması olarak öncüllere dayalı davranış değiştirme tekniklerine yer verilmiştir. Ek olarak ayrımlı pekiştirme ile sonuçlara dayalı davranış değiştirme tekniğine ve uygun iletişim davranışlarının öğretilmesi ile yeni beceri öğretimine yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ODD programını öğretmek için hazırlanan programın etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulama

süreci ile birlikte hedef öğrencilerin problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Ünlü ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin sınıf kurallarına uymama davranışlarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise işlevsel davranışsal değerlendirme ile geliştirilmiş olan ODD uygulamasıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, üçüncü sınıf düzeyinde tipik gelişim gösteren 34 öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ODD uygulaması, dört aşamadan oluşmaktadır. Önleme olarak adlandırılan ilk aşamada, fiziksel ortam düzenlenmiş ve her gün ilk derste öğrencilere sınıf kuralları ve pekiştireçler hatırlatılmıştır. Sınıf kurallarının geliştirilmesi olarak adlandırılan ikinci aşamada, öğrencilerle birlikte sınıf kuralları belirlenmiş ve belirlenen sınıf kuralları bir poster üzerine yazılarak sınıfın görünür bir noktasına asılmıştır. Sınıf rutinlerinin geliştirilmesi olarak adlandırılan üçüncü aşamada ise sınıfta gerçekleştirilen günlük aktiviteler ve her bir aktiviteye ayrılacak olan süreler belirlenmiştir. Pekiştirme olarak adlandırılan son aşamada da belirlenen düzeyde performans gösteren öğrencilere pekiştireçleri sunulmuştur. Araştırmanın uygulama süreci tüm sınıfla gerçekleştirilmiş ancak çalışmanın verileri öğretmen görüşleri ve işlevsel davranışsal değerlendirme sonucunda belirlenen iki öğrenciden toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise gerçekleştirilen uygulamanın, öğrencilerin sınıf kurallarına uyma davranışlarını artırdığı ortaya çıkarılmıştır.

Atbaşı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, ODD kapsamında ikincil düzeyde sunulan ve bir önleme programının, risk grubundaki öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri derse zamanında gelme, dersi dinleme, arkadaşlarına saygılı olma davranışları ve derse hazırlık becerileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Check-in/Check-out adı verilen ikinci düzey ODD programıdır. Tek denekli araştırma yöntemlerinden aralıklı değişen ölçüt deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada ortaokula devam eden üç risk grubundaki öğrenci ve dört branş öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma kapsamında uygulanan Check-in/Check-out programı üç aşamadan oluşmaktadır. Check in adı verilen birinci aşamada, okula gelen hedef öğrencilere hazırlanmış olan günlük davranış kartları

verilmiştir. İkinci aşamada ise hedef öğrencilere, derste sergilemiş oldukları davranışlara yönelik öğretmenleri tarafından dönüt verilmiş ayrıca davranış kartları aracılığıyla puanlama yapılmıştır. Check out adı verilen üçüncü aşamada ise ders bitiminde davranış kartlarıyla gelen öğrencilerin puanları hesaplanmış ve öğrencilere dönüt verilmiştir. Sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bulgular sonucunda, üç öğrencinin de derse etkin katılım davranışında ilerleme olduğu görülmüştür.

Çitil (2016) araştırmasında, öğretmenlere sunulan ODD temelli önleyici sınıf yönetimi eğitim programı ve yapılan davranışsal danışmanlığın öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Araştırmada olumlu ve olumsuz öğrenci davranışları ile öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın katılımcılarını dört özel yetenekli öğrenci, üç sınıf öğretmeni ve bir İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlere sunulan eğitim programının içeriğini, sınıf yönetimi ve önleyici sınıf yönetimi stratejileri oluşturmaktadır. Ayrıca eğitim sonunda daha detaylı bilgi için hazırlanmış olan eğitim materyali de öğretmenlerle paylaşılmıştır. Eğitim sonrası beklenen performansı sergileyemeyen öğretmenlere ise davranışsal danışmanlık uygulanmıştır. Bu süreçte öğretmenlere, sınıf içinde anında ve geciktirilmiş dönütler verilmiştir. Bu kapsamda oturma düzeninin değiştirilmesi, sınıf kurallarının belirlenmesi, belirlenen sınıf kurallarının sınıfa asılması ve bu kuralların dersin başında ve gerektiğinde ders sürecinde hatırlatılması gibi uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise öğretmenlere sunulan eğitim programının, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini artırmada kısmen etkili, sunulan davranışsal danışmanlığın ise etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ek olarak ODD temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamaları sonunda öğretmenlerde gelişen sınıf yönetimi becerilerinin, öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde de etkili olduğu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Melekoğlu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, ODD'ye yönelik gerçekleştirilmiş olan müdahalenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Araştırmada öğrencilerin problem davranışlarının önlenmesi ve azaltılması, uygun davranışların ve sosyal becerilerin artırılması incelenmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel karma yöntem ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim kurumunun

yöneticileri, yardımcı personelleri, tanılı ve tanısız tüm öğrencileri ve öğrencilerin birincil bakıcıları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ODD'ye yönelik gerçekleştirilmiş olan müdahaleye EÇODEM adı verilmektedir. EÇODEM, dört ana aşamadan oluşmakta ve bu aşamalar EÇODEM'in tanıtımı ve geliştirilmesi, uygulama, değerlendirme ve izleme süreçlerini içermektedir. EÇODEM uygulama süreci 14 adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar sırasıyla; modelin tanıtılması ve bilgi verme, ön test verilerinin toplanması ve analizi, uygulama ekibinin kurulması ve ekip üyelerinin rollerinin belirlenmesi, ön test verilerinin değerlendirilmesi, okul ve sınıfların disiplin kurallarının incelenmesi ve eğitimlerin sunulması, okul ve sınıfların disiplin kurallarının düzenlenmesi ve öğretmen eğitiminin verilmesidir. Devamında sevgi, saygı, sorumluluk, paylaşma ve güvenlik olarak davranışsal değerler belirlenmiş, görsel materyaller hazırlanmış, görsel materyallerin sergileneceği yerler belirlenmiş ve materyaller asılmış, davranışsal değerlerin okulun hangi ortamlarını kapsayacağı belirlenmiş ve katılımcılar okulun yeni disiplin kuralları hakkında bilgilendirilmiştir. Ek olarak uygulama güvenilirliği, uygulamanın değerlendirilmesi, sosyal geçerlik ve izleme süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, gerçekleştirilen uygulamanın, tüm öğrencilerin problem davranışlarını anlamlı düzeyde azalttığı ve sosyal beceri düzeyini ise artırdığı tespit edilmiştir.

Kovancı (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ODD temelli sınıf düzeyinde kullanılan bir stratejinin okul öncesi sınıfında kullanımı incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri; sınıf içi uygun olmayan davranışlar olarak belirlenen izin almadan konuşma, yerinden ayrılma ve etkinlikle ilgisiz davranış sergileme; sınıf içi uygun davranışlar olarak belirlenen parmak kaldırma, sandalyesinde uygun biçimde oturma süresi ve dinleme süresi, Tootling bildirimi olarak belirlenen uygun olan davranışların iletilmesi için kullanılan bildirim sayılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise Tootling stratejisidir. Tek denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcılarını okul öncesi dönemde olan 16 öğrenci oluşturmuştur. Ayrıca araştırmanın katılımcıları arasında yer alan bir öğrenci de hedef öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan Tootling stratejisi, öğretmenlerin gözlemleyemediği uygun davranışlara akran gözlemi sağlayarak bu davranışların öğretmene bildirilmesini sağlayan SÇODD uygulamasıdır. Belirlenen davranışların öğretmene bildirilmesi sürecinde resimli kartlar kullanılmıştır. Bu süreç bir ders

saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Ders saatinin sonunda ise grup performansına dayalı ödül doğrultusunda önceden belirlenmiş olan hedefe ulaşan öğrencilere pekiştireçleri verilmiştir. Çalışmanın bulguları, okul öncesi öğrencilerinin Tootling stratejisine bağlı olarak bildirim yapabildiğini, Tootling stratejisinin sınıf içi uygun olmayan davranışlarda azalma ve uygun davranışlarda artış meydana getirdiğini göstermektedir.

Kaya (2021) çalışmasında, araştırma kapsamında tasarlanan OÇODD uygulamasının, öğrenci davranışları üzerindeki etkisini ortaya koymayı ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin problem davranışları, sosyal becerileri ve akademik yeterlikleri incelenmiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada yedi öğretmen ve ilköğretim düzeyinde yer alan 100 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın uygulama süreci müdahale öncesi, sırası ve sonrası süreç olarak gerçekleştirilmiştir. Müdahale öncesinde; uygulama okuluna, sınıflara, öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin gözlemler yapılmış, öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, uygulamaya ilişkin materyaller tasarlanmış ve hazırlanmıştır. Bu materyaller, öğrencilerin merdivenlerden iniş çıkışlarını düzenlemek amacıyla merdivenlere yapıştırılan ayak izleri, belirlenen temel kuralları ifade eden posterler, sınıflar için hazırlanmış olan kuralları ifade eden görseller ve saygı, başarı, güvende olma ve sorumluluk olarak belirlenen davranışsal beklentilere ilişkin hazırlanmış olan kartları içermektedir. Davranış beklenti kartlarından haftada en çok toplayan öğrenci ilgili alanda en başarılı/saygılı/sorumluluk sahibi/güvende öğrenci olarak belirlenmiş ve kendisine teşekkür belgesi sunulmuştur. Müdahale sırasında öncelikle etkili ve önleyici sınıf yönetimi, problem davranışlar, bu davranışların nedenleri ve azaltılması, olumlu davranışların arttırılması ve desteklenmesi, sosyal beceriler ve bu becerilerin kazandırılması şeklinde öğretmen eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Ardından okul içi ve sınıf içi düzenlemeler ile davranış beklenti kartlarının hangi davranışlar için nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilendirmeler yapılmıştır. Ek olarak müdahalenin doğru bir biçimde uygulanmasını sağlamak amacıyla öğretmenlere bir el rehberi sunulmuştur. Ardından müdahale uygulanmış ve bu kapsamda öğretmenlere davranış beklenti kartları verilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencileri tüm alanlarda gözlemlmeleri, sergilediği olumlu davranışlara yönelik davranış beklenti kartını vermenin yanı sıra sözel olarak pekiştireç sunmaları sağlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilere, her gün ders öncesinde okul ve sınıf kuralları hatırlatılmıştır. Gün sonunda ise kart alan öğrenci tahtaya

kaldırılıp, sergilemiş olduğu davranış belirtilerek tebrik edilmiş ve alkışlanmıştır. Müdahale sonrasında ise ölçek uygulaması, görüşmelerin yapılması ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması süreçleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda ise öğrencilerin sergilediği problem davranışların uygulama öncesine göre azaldığı ancak öğrencilerin sosyal becerileri ve akademik yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ise gerçekleştirilen uygulamadan memnun kaldıkları ve benzer çalışmaların yapılmasını talep ettikleri ortaya çıkarılmıştır.

Yassıbaş (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, OÇODD uygulamasının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal kabulleri ve var olan problem davranışlarını azaltmak yoluyla akran ilişkileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, altı özel gereksinimli, altı risk grubunda bulunan, dört tipik gelişim gösteren ancak yoğun problem davranış sergileyen ve diğer tipik gelişim gösteren 69 öğrenci, okul psikolojik danışmanı, branş öğretmenleri, okul görevlileri, aileler ve okul yöneticileri olarak müdür ve müdür yardımcıları katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada gerçekleştirilen uygulama süreci durum saptama, uygulama öncesi ve uygulama sonrası süreçleri içermektedir. Durum saptama sürecinde, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri ile problem davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ODD ekip toplantıları, öğretmenlerle, okul psikolojik danışmanı, müdür ve müdür yardımcıları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, sosyometrik ölçüm ve ölçek uygulaması yapılmış, görüntü kayıtları alınmış ve araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Uygulama aşamasında, durum saptama sürecinde belirlenen problemlere yönelik çeşitli iş birlikleriyle hazırlanan eylem planı uygulanmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen birinci düzey müdahaleler; ODD ekibinin kurulması, toplantıların gerçekleştirilmesi, logo ve slogan belirleme çalışmaları ile başlamıştır. Bunun ardından empati, saygı, yardımlaşma, hoşgörü ve temizlik beklentilerine ilişkin ortam bağlamında farklı kuralların hazırlanması, kuralların görselleştirilmesi ve okula yerleştirilmesi, oturma düzeninde değişikliklerin yapılması sağlanmıştır. Devamında araştırmanın tanıtımı, UDA, ODD ve eylem planı hakkında bilgilendirme yapılması amacıyla öğretmen bilgilendirme çalışmaları; okulun logo ve sloganı, OÇODD uygulaması için belirlenen ana temalar ve anlamları, davranışsal beklentilere yönelik ortam

bağlamında hazırlanan kurallar, okul, sınıf, bahçe, koridor, kantin, yemek ve lavabo kuralları, video gösterimi ve okul kurallarını hatırlatıcı çalışmalar ile öğrenci bilgilendirme çalışmaları; uygulama süreci hakkında bilgilendirme yapılması amacıyla da veli toplantıları gerçekleştirilmiştir. Ek olarak bilye kavanozu uygulaması ile öğrencilerin olumlu davranışları sonucunda sınıf kavanozuna bilye eklenmesi ve olumsuz davranışları sonucunda ise kavanozdan bilye çıkarılması sağlanmıştır. Belirli bir miktar bilye biriktiren öğrenciler ise önceden belirlenmiş bir ödüle erişmiştir. Gerçekleştirilen bu uygulama sonucunda problem davranış sergilemeye devam eden öğrenciler için davranış inceleme formu doldurulmuştur. Yapılan sınıf toplantıları ile öğrenci ve öğretmenlerin, belirlenmiş gündemler doğrultusunda belirli aralıklarla sohbet etmeleri sağlanmıştır. Sticker uygulaması ile koridor ve kantinde sıkça karşılaşılan problem davranışlarının oluşmasını önlemek amacıyla kurallara uyan öğrenciler pekiştirilmiştir. Yıldız öğrenci uygulaması ile sınıf kurallarına uyan öğrencilerin pekiştirilmesi amacıyla 15 günde bir her sınıftan bir öğrenci yıldız öğrenci seçilmiştir. Ayın temiz sınıfı uygulaması ile her hafta farklı sınıfların temizlik koluna üye iki öğrenci tarafından tüm sınıflar denetlenmiştir. Zorbalık karşıtı müdahale ile öğrencilere zorbalık eğitimi verilmiş, zorbalık karşıtı posterler okula yerleştirilmiş, izlerlik sözleşmesi geliştirilmiş ve Türkçe ve resim derslerinde zorbalık karşıtı etkinliklere yer verilmiştir. İkinci düzey müdahale kapsamında ise öğretmen görüşleri, görüntü kayıt analizleri ve öğrencilerin sınıf kuralları açısından değerlendirilmesi ile odak sınıflarda en yoğun problem davranış sergileyen beş öğrenci belirlenmiştir. Her bir öğrencinin yoğun olarak sergilediği beş hedef davranış belirlenmiş, görselleştirilmiş ve bu hedef davranışların öğrencilere tanıtılması için bir eğitim düzenlenmiştir. Bunun ardından günlük hedef ve günlük geribildirim (check-in check-out) uygulanmıştır. Günlük hedef aşamasında öğrenciler bir önceki güne ait günlük hedef geribildirim formunu sorumlu öğretmene teslim etmiş ve o gün kullanacağı günlük hedef geribildirim formunu almıştır. Günlük geribildirim aşamasında ise öğrenci sorumlu öğretmenle birlikte günlük hedef geribildirim formunu incelemiş ve yapılan değerlendirmeye göre ödülünü almıştır. Ayrıca günlük hedef geribildirim formlarında yer alan hedef davranışlara ilişkin hedef puanlar da belirlenmiş, günlük geribildirim aşamasında sunulan pekiştireçler de silikleştirilmiştir. Çalışmanın son aşaması olan uygulama sonrası süreçte, uygulama aşamasında gerçekleştirilen müdahalelerin katılımcılar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın

sonucunda ise kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli ve risk grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri artarken problem davranış düzeyinin azaldığı ve arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Türkiye’deki alanyazında ODD’ye yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda özet olarak, öğrencilerin problem davranışlarının azaltılması (Erbaş, 2008; Kovancı, 2018; Melekoğlu, 2017; Yassıbaş, 2021) ve uygun davranışlar (Çitil, 2016) ile akademik katılım davranışlarının artırılması (Kaya, 2021) amaçlanmıştır. Yapılan çalışmalar arasında, öğrencilerin derse etkin katılımı (Atbaşı, 2016) ve sınıf kurallarına uyma davranışlarının (Ünlü vd., 2013) incelendiği çalışmalar da yer almıştır. Ek olarak öğrencilerin sosyal becerilerinin (Kaya, 2021; Melekoğlu, 2017; Yassıbaş, 2021) artırılması ve akran ilişkilerinin geliştirilmesi (Yassıbaş, 2021) üzerinde ODD’nin etkisinin incelendiği çalışmalara da rastlanmıştır. Bunun yanı sıra alanyazında, öğretmen davranışlarının incelendiği çalışmaların da yer aldığı görülmüştür (Çitil, 2016; Erbaş, 2008; Kaya, 2021).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, çalışma grubu, ortam, SÇODD programı, programının geliştirilmesi, araç-gereç ve materyaller, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, tek denekli araştırma yöntemleri arasında yer alan, katılımcılar arası eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında bu model, planlama ve uygulama sürecinde araştırmacıya esneklik sağladığı, başlama düzeyi ve uygulama verilerini farklı zamanlarda toplama imkanı sunduğu ve böylece araştırma sürecinin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasına imkan verdiği ek olarak sınırlı bir zaman dilimini kapsayan eğitim öğretim döneminde, birden fazla katılımcıya yer vererek bağımsız değişkenin uygulanmasını sağladığı için kullanılmıştır.

Eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli, Hayes (1981) ve Watson ve Workman (1981) tarafından, çoklu başlama düzeyi modeline alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu model deneysel kontrolün; birey, davranış ve ortam gibi farklı durumlar arasında sağlanması açısından çoklu başlama düzeyi modeli ile benzerlik göstermektedir (akt. Harvey vd., 2004). Ancak eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli, denekler ve evreler arası süreçlerin eş zamanlı yürütülmesini gerektirmemektedir (Winn vd., 2004). Bu açıdan model, uygulamaların farklı ortamlarda gerçekleştirilmesine fırsat sağlamaktadır (Slocum vd., 2022).

Veri toplama sürecinin okul gibi uygulamalı ortamlarda eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesinin, araştırmacılar için çeşitli problemler oluşturduğu ve farklı okullarda bulunan katılımcılardan nadir olarak aynı zaman diliminde veri toplanabileceği ifade edilmektedir (Slocum vd., 2022). Dolayısıyla eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli, farklı öğrenci, öğretmen, sınıf ve okullarda, zaman içinde toplanan verilerin birleştirilerek müdahalelerin değerlendirilmesine imkan vermektedir (Winn vd., 2004). Bu model eşgüdüm gözetmeksizin, farklı durumlara ilişkin birbirinden bağımsız veri toplama (Slocum vd., 2022) ve araştırma süresinin daha verimli kullanıldığı bir planlama ve uygulama süreci sağlamaktadır. Ek olarak model, problem davranışlara sahip olan katılımcılara acil müdahalenin gerektiği durumlar için de önemli görülmektedir (Tekin-İftar, 2018a).

Watson ve Workman (1981) tarafından, eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modelindeki veri toplama sürecinin, her bir duruma ilişkin başlama düzeyi veri sayısının önceden belirlenmesi ile başladığı, ardından belirlenen veri sayılarının her bir katılımcıya random olarak atandığı belirtilmiştir (akt. Christ, 2007). Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki veri toplama süreci ise her bir katılımcı için birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmektedir (Kratochwill vd., 2022).

Eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modelinde, eşgüdüm gözetilmeksizin farklı katılımcılar ile farklı zamanlarda gerçekleştirilen uygulama süreci nedeniyle, bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişken dışındaki değişkenlerin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Ek olarak farklı katılımcılar ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilen uygulama süreci nedeniyle katılımcıların birbirinden etkileneceği düşünülmektedir (Tekin-İftar, 2018a). Cooper vd. (2007) ve Kazdin (2011) da iç geçerliği tehdit eden bu durumlar nedeniyle modelin, uygulama sürecinde oluşabilecek tesadüfi hataları önleme konusunda zayıf olduğunu vurgulamaktadır (akt. Coon ve Rapp, 2018). Buna karşın Watson ve Workman (1981) ise iç geçerliği tehdit eden ve kontrol edilemeyen durumların hem katılımcı içi hem de katılımcılar arası yineleme ile kontrol altına alınabileceğini savunmaktadır (akt. Slocum vd., 2022). Ek olarak farklı zaman dilimlerinde görülen, tekrarlanan ve genellenen etkililik verileri ile modelin güçlü bir dış geçerliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır (Kratochwill vd., 2022).

Bu araştırmada, eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modelinin başarılı bir şekilde uygulanması için araştırma sürecine ilişkin uygulama planı hazırlanmıştır. Hazırlanan uygulama planı doğrultusunda, katılımcı çiftlerinden toplanacak olan her bir başlama düzeyi veri sayısına karar verilmiş ve başlama düzeyi veri sayılarının hangi katılımcı çiftinden toplanacağı random olarak belirlenmiştir. Ardından her bir katılımcı çiftinden, belirlenen sayıda başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi evresinde, çocukların dersle ilgilenmeme davranışlarına ilişkin kararlı veri elde edildikten sonra ise uygulama evresine geçilmiş ve her bir katılımcı çiftine bağımsız değişken uygulanmıştır. Bağımsız değişken, katılımcı çiftler arası eş güdüm gözetilmeksizin uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama evresine, çocukların dersle ilgilenme davranışlarında üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edilene kadar devam edilmiştir.

3.2 Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkenini Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programı (SODEP) oluşturmaktadır. SODEP, SÇODD'ye yönelik tasarlanan, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan bir uygulamadır.

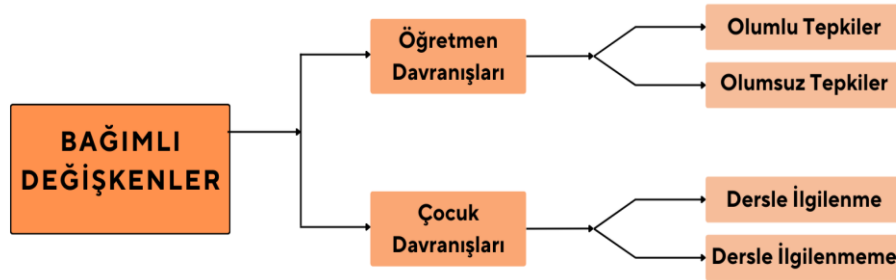
Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tepkilerinin sıklığı ile çocukların dersle ilgilenme ve ilgilenmeme hedef davranış yüzdesidir. Araştırmanın bağımlı değişkeni kapsamındaki çocuk davranışları belirlenirken, okul öncesi düzeyde özel gereksinimli öğrencilerin katılım gösterdiği (Demir, 2016; İşçen-Karasu, 2017) ve SÇODD uygulamasının gerçekleştirildiği çalışmalar (Caldarella vd., 2015; Conklin vd., 2017) incelenmiştir. Ek olarak okul öncesi eğitimi programında görev yapan bir öğretim elemanı ile yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Öğretim elemanı ile yapılan görüşme sürecinde, okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülebilecek problem davranışlara ilişkin bilgi alınmıştır. Çocuk davranışlarına ilişkin daha detaylı bilgi edinmek için öğretim elemanının yönlendirdiği bir anaokulu ile de görüşme planlanmıştır. Okulların ara tatilde olması nedeni ile anaokulunun müdürü ile yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Görüşme sürecinde, anaokulunda bulunan çocuklarda gözlemlenen problem davranışlara ilişkin bilgi alınmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında, uygulamaların gerçekleştirileceği okulların belirlenme sürecinde yapılan okul ziyaretlerinde de okul öncesi öğretmenleri ile de yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak, öğretmenlerin çocuklarda sıklıkla gözlemledikleri problem davranışlara ilişkin bilgi alınmıştır. Ek olarak öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemler doğrultusunda da çocuk davranışlarına ilişkin gözlemlerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın bağımlı değişkeni olan çocuk davranışları belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni kapsamındaki öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin, pilot uygulama aşamasında yer alan okul öncesi öğretmeni ile de yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme sürecinde, belirlenen hedef davranışların öğretmen tarafından incelenmesi sağlanmış ve hedef davranışlara ilişkin öğretmenin görüşleri alınmıştır. Öğretmen, araştırma kapsamında belirlenen hedef davranışların öğretmen ve çocuklar için uygun olduğunu belirtmiş, benzer öğretmen ve çocuk davranışlarının okul öncesi eğitim-öğretim süreçlerinde de sergilendiğini ifade etmiştir.

Bağımlı Değişkenlerin Belirlenmesi



Şekil 3.1 Bağımlı Değişkenlerin Belirlenme Süreci

Araştırma kapsamında bağımlı değişkenlerin belirlenme süreci, TİK üyeleri ile paylaşılmış olup belirlenen öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin TİK üyelerinin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıda araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tepkileri ile çocukların dersle ilgilenme ve ilgilenmeme hedef davranışlarına ve davranışların ayrıntılı tanımlarına yer verilmiştir.



Şekil 3.2 Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri

3.2.1 Öğretmen Davranışları

Olumlu Tepkiler: Öğretmen, onayladığı etkinlikle ilgilenme davranışına yönelik çocuklara “Çok iyi çalıştın/nız.”, “Doğru cevap.”, “Harikasın/ızs.”, “Evet.”, “Aferin.”, “Çok iyisin/iz.”, “Tebrik ederim.” der. Öğretmen, onayladığı yerinde oturma davranışına yönelik çocuklara “Herkes yerinde çok güzel oturuyor.”, “Yerinde oturarak etkinliğini yaptığın için teşekkür ederim.”, “Harika gidiyorsunuz.”, “Aferin.” der. Öğretmen, onayladığı sessiz konuşma davranışına

yönelik çocuklara “Sessiz bir şekilde çalıştığın/ız için teşekkür ederim.”, “Herkes sessizce çok güzel çalışıyor.”, “Çok iyi çalışıyorsun/uz.”, “Harika gidiyorsunuz.” der. Öğretmen, onayladığı parmak kaldırma davranışına yönelik çocuklara “Parmak kaldırdın/ız harika.”, “Parmak kaldırdığın için teşekkür ederim.”, “Evet.” der.

Olumsuz Tepkiler: Öğretmen, onaylamadığı etkinlik dışı materyallerle ilgilenme davranışına yönelik çocuklara “Yanlış cevap.”, “Hayır.”, “Yapma.”, “Etkinliğine ilgilen.”, “Etkinliğini yap.”, “Hala etkinliğini bitirmedin mi?”, “Hadi hızlı ol herkes diğer etkinliğe geçti.” der. Öğretmen, onaylamadığı yerinden kalkma davranışına yönelik çocuklara “Yerine geç”, “Orası arkadaşının yeri senin yerin değil.”, “Sandalyende düzgün otur.”, “Ne biçim oturuyorsun.”, “Düzgün otur.” der. Öğretmen, onaylamadığı bağırma davranışına yönelik çocuklara “Sessiz ol/un.”, “Sessizce çalış.”, “Sessizce çalışmazsanız bahçeye çıkmayacağız.”, “Çok gürültü yapıyorsun/uz.”, “Gürültü yapanlar sınıfta bekleyecek.” der. Öğretmen, onaylamadığı parmak kaldırmadan konuşma davranışına yönelik çocuklara “Parmak kaldırmadan konuşma.”, “Söz almadan konuşma.”, “Parmak kaldırmayanlara söz hakkı vermeyeceğim.”, “Parmağını kaldır” der.

3.2.2 Çocuk Davranışları

3.2.2.1 Dersle İlgilenme

Etkinlikle ilgilenme: Çocuk, öğretmenin verdiği bir etkinliğe yönelik soru sorar. Çocuk, öğretmenin sorduğu soruya yönelik cevap verir. Çocuk, öğretmen ya da akranı konuşurken dinler. Çocuk, öğretmenin uygun gördüğü ya da onayladığı etkinliği yapar.

Yerinde oturma: Çocuk, sınıfta kendisine ait olan sandalyede oturur. Çocuk, ayaklarını masanın altında tutarak oturur. Çocuk, sandalyenin ayaklarını yerde tutarak oturur.

Sessiz konuşma: Çocuk, grup çalışmaları esnasında diğer masaların duyamayacağı şekilde fısıldayarak masadaki ya da yanındaki kişilerle konuşur.

Parmak kaldırma: Çocuk, soru sormadan önce elini havaya kaldırarak öğretmenin söz hakkı vermesini bekler. Çocuk cevap vermeden önce elini havaya kaldırarak öğretmenin söz hakkı vermesini bekler. Çocuk, konuşmadan önce elini havaya kaldırarak öğretmenin söz hakkı vermesini bekler.

3.2.2.2 Dersle İlgilenmeme

Etkinlik dışı materyallerle ilgilenme: Çocuk, öğretmenin verdiği bir etkinlik ya da sorduğu soru dışında soru sorar. Çocuk, öğretmen ya da akranı konuşurken

masadaki ya da yanındaki kişilerle konuşur. Çocuk, öğretmenin uygun görmediği ya da onaylamadığı etkinliği yapar.

Yerinden kalkma: Çocuk, sınıfta kendisine ait olmayan sandalyede oturur. Çocuk, sandalyede otururken kendini geriye itip sandalyenin ayaklarını kaldırarak oturur. Çocuk, ayaklarını masanın üzerinde tutarak oturur. Çocuköğretmenin verdiği bir etkinlik esnasında ayağa kalkar. Çocuköğretmenin verdiği bir etkinlik esnasında sınıfta gezinir.

Bağırma: Çocuk, grup çalışmaları esnasında diğer masaların duyacağı şekilde bağırarak masadaki ya da yanındaki kişilerle konuşur.

Parmak kaldırmadan konuşma: Çocuk, soru sormadan önce elini havaya kaldırmadan ve öğretmenin söz hakkı vermesini beklemeden konuşur. Çocuk, cevap vermeden önce elini havaya kaldırmadan ve öğretmenin söz hakkı vermesini beklemeden konuşur. Çocuk, konuşmadan önce elini havaya kaldırmadan ve öğretmenin söz hakkı vermesini beklemeden konuşur.

3.3 Çalışma Grubu

3.3.1 Katılımcılar

Bu araştırmanın pilot uygulama aşamasında bir okul öncesi öğretmeni, uygulama aşamasında üç okul öncesi öğretmeni ve kaynaştırma eğitimi alan üç özel gereksinimli çocuk yer almıştır. Aşağıda her bir aşamada yer alan katılımcıların belirlenme süreci ve özelliklerine yer verilmiştir.



Şekil 3.3 Araştırmanın Katılımcıları

3.3.1.1 Pilot Uygulama Aşamasındaki Katılımcı

Bu araştırmanın pilot uygulama aşamasında bir okul öncesi öğretmenine yer verilmiştir. Bu aşamada yer verilen okul öncesi öğretmeninde; Bolu İlindeki kaynaştırma uygulanan anaokulları ya da anasınıflarında görev yapma, sınıfında

hafif düzey ZY olan ya da yoğun problem davranış sergileyen çocuk bulunma, ODD üzerine daha önce herhangi bir eğitim almamış olma özellikleri aranmıştır. Pilot uygulama aşamasına katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmış olup, gizlilik ve etik ilkelere uygunluk açısından öğretmene kod adı verilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda özellikleri yer alan ve ön koşul özellikleri taşıyan okul öncesi öğretmenin, katılımcı olarak belirlenmesine karar verilmiştir.

Tablo 3.1 Pilot uygulama aşamasında yer alan öğretmen ve sınıfının özellikleri

Öğretmenin Özellikleri					Sınıfının Özellikleri		
Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Branş	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Çocuk Özellikleri
Gönül	Kadın	38	13	Okul Öncesi Öğretmenliği	Okul Öncesi	23 12 Kız 11 Erkek	Tipik Gelişim Düzeyi

Gönül, beş yaş grubu okul öncesi sınıfında çalışan 38 yaşında kadın öğretmendir. Öğretmenin sınıfında, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk olmamakla birlikte, çocuklarda zaman zaman problem davranışların meydana geldiği belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmen, 13 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır.

3.3.1.2 Uygulama Aşamasındaki Katılımcılar

Bu araştırmanın uygulama aşamasında üç okul öncesi öğretmeni ile kaynaştırma eğitimi alan ve hafif düzey ZY gösteren üç çocuğa yer verilmiştir. Bu aşamada yer verilen okul öncesi öğretmenlerinde; Bolu İlindeki anaokulları ya da anasınıflarında görev yapma, kaynaştırma uygulanan sınıfa sahip olma, sınıfında hafif düzey ZY gösteren çocuk bulunma, ODD üzerine daha önce herhangi bir eğitim almamış olma özellikleri aranmıştır. Ek olarak kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuklarda; okul öncesi eğitim düzeyinde olma, hafif düzey ZY tanısına sahip olma, sınıfta problem davranış sergileme, okula düzenli devam etme ve anne-baba izninin olması özellikleri aranmıştır.

Araştırmanın uygulama aşamasında yer alan katılımcıların belirlenmesi, MEB'in web sitesi aracılığıyla Bolu İlinde yer alan anaokulları ve anasınıflarının listelenmesi ile başlamıştır. Bolu İlindeki tüm ilçelerde yer alan okul listesi, araştırmacıya uygulama kolaylığı sağlaması açısından, Merkez İlçesi ile sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla Bolu İli Merkez İlçesinde yer alan ilkokul ve

anaokulları listelenmiş, okullar ziyaret edilmiş ve her bir okulun müdür, müdür yardımcısı ya da rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İlkokullar ile gerçekleştirilen görüşme sürecinde, kaynaştırma uygulanan anasınıflarının ve anasınıflarında hafif düzey ZY olan çocukların bulunup bulunmadığı belirlenmiştir. Anaokulları ile gerçekleştirilen görüşme sürecinde ise yine kaynaştırma eğitimi alan ve hafif düzey ZY olan çocuklara yönelik tarama yapılmıştır. Özel gereksinimli çocuklara ilişkin yapılan tarama sonucunda, kaynaştırma eğitimi alan ve hafif düzey ZY gösteren çocuk bulunan altı okul belirlenmiş ve bu okulların yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilerek, araştırmaya katılım durumları belirlenmiştir. Ardından gönüllü katılım sağlamayı kabul eden okul yöneticileri aracılığıyla, kaynaştırma uygulanan sınıfın okul öncesi öğretmeni ve kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuğun ailesi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde, öğretmen ve ailelere araştırma hakkında bilgi verilmiş, öğretmen ve özel gereksinimli çocukların araştırmaya katılım durumları belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda, gönüllü katılım sağlamayı kabul eden öğretmen ve çocuk çiftlerinin bulunduğu altı okul için İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli izin işlemleri başlatılmıştır. Ancak müdürlük tarafından beş okula izin yazısı gönderilebileceğinin belirtilmesi nedeniyle bir okul liste dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın katılımcılarını, uygulama izni gönderilen beş okul arasındaki, üç okulda yer alan öğretmen ve çocuk çiftleri oluşturmuştur. Uygulama izni gönderilen diğer iki okulda yer alan öğretmen ve çocuk çiftleri ise araştırmanın yedek katılımcıları olarak belirlenmiştir. Ardından uygulama sürecinde yer alması kesinleşen okullar ile tekrar görüşmeler yapılmış ancak bu süreçte araştırmanın katılımcısı olan çocuklardan birinin okula düzenli devam edemediği öğrenilmiştir. Bu nedenle yedek katılımcılara başvurulmuş, ancak yedek katılımcılardan birinin de okula düzenli devam edemediği ve diğerinin de ailesinden kaynaklanan sebeplerden dolayı okula gelemediği öğrenilmiştir. Edinilen bu bilgiler doğrultusunda Milli Eğitim Müdürlüğü ile tekrar görüşülerek daha önce listeden çıkarılan okul için izin işlemleri tekrar başlatılmıştır. Uygulama izninin bu okula iletilmesi ile birlikte de araştırmanın katılımcısı olan üç öğretmen ve çocuk çifti belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasına katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmış, gizlilik ve etik ilkelere uygunluk açısından her bir öğretmen ve çocuk çiftine kod adı verilmiştir. Bu doğrultuda aşağıda özellikleri

yer alan ve ön koşul özellikleri taşıyan öğretmen ve çocuk çiftlerinin, katılımcı olarak belirlenmesine karar verilmiştir.

Tablo 3.2 Uygulama aşamasında yer alan öğretmenlerin özellikleri

Öğretmenlerin Özellikleri				
Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Branş
Çağla	Kadın	42	13	Okul Öncesi Öğretmenliği
Nesrin	Kadın	35	10	Okul Öncesi Öğretmenliği
Selin	Kadın	35	14	Okul Öncesi Öğretmenliği

Çağla, beş yaş grubu okul öncesi sınıfında çalışan 42 yaşında kadın öğretmendir. Kaynaştırma uygulanan sınıfında, tipik gelişim düzeyindeki çocukların yanı sıra bir özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk, hafif düzey ZY göstermenin yanı sıra DKB tanısına sahiptir. Öğretmen, çocukların zaman zaman problem davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmen, 13 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır.

Nesrin, beş yaş grubu okul öncesi sınıfında çalışan 35 yaşında kadın öğretmendir. Sınıfında tipik gelişim düzeyindeki çocukların yanı sıra kaynaştırma eğitimi alan bir özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Özel gereksinimli çocuk, hafif düzey ZY göstermenin yanı sıra bedensel yetersizliğe sahiptir. Bununla birlikte öğretmen, çocuklarda zaman zaman problem davranışları gözlemlediğini belirtmiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmen, 10 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır.

Selin, beş yaş grubu okul öncesi sınıfında çalışan 35 yaşında kadın öğretmendir. Sınıfında tipik gelişim düzeyindeki çocukların yanı sıra hafif düzey ZY olan bir çocuk bulunmaktadır. Öğretmen tarafından çocuklarda zaman zaman problem davranışların meydana geldiği belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmen, 14 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır.

Tablo 3.3 Uygulama aşamasında yer alan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların özellikleri

Çocuk Özellikleri			
Çocuk	Cinsiyet	Yaş	Tanı
Nihat	E	6	Hafif Düzey ZY ve DKB
Ersin	E	7	Hafif Düzey ZY ve Bedensel Yetersizlik
Melih	E	7	Hafif Düzey ZY

Nihat, hafif düzey ZY göstermenin yanı sıra DKB tanısına sahip olan altı yaşında erkek çocuktur. Çağla öğretmenin sınıfında, eğitim öğretim yılının başından beri kaynaştırma eğitimi almaktadır. Çağla öğretmen Nihat'ın; verilen etkinliği tamamlayamama, öğretmeni ya da arkadaşı konuşurken dinlememe ya da başka bir arkadaşıyla konuşma, etkinlik esnasında sınıfta gezinme, söz hakkı verilmesini beklemeden ya da söz istemeden konuşma davranışlarını sergilediğini belirtmiştir.

Ersin, hafif düzey ZY göstermenin yanı sıra bedensel yetersizlik tanısına sahip olan yedi yaşında erkek çocuktur. Nesrin öğretmenin sınıfında, eğitim öğretim yılının başından beri kaynaştırma eğitimi alan Ersin aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim hizmeti almaktadır. Nesrin öğretmen Ersin'in; verilen etkinliği tamamlayamama, öğretmeni ya da arkadaşı konuşurken dinlememe, etkinlik esnasında sınıfta gezinme ve koşma, söz hakkı verilmesini beklemeden ya da söz istemeden konuşma, sınıfta bağırma ya da çığlık atma davranışlarını sergilediğini belirtmiştir.

Melih, hafif düzey ZY tanısına sahip olan yedi yaşında erkek çocuktur. Selin öğretmenin sınıfında, eğitim öğretim yılının başından beri kaynaştırma eğitimi alan Melih aynı zamanda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde destek eğitim hizmeti almaktadır. Selin öğretmen Melih'in; verilen etkinliği tamamlayamama, öğretmeni ya da arkadaşı konuşurken dinlememe, etkinlik esnasında sınıfta gezinme ve koşma, söz hakkı verilmesini beklemeden ya da söz istemeden konuşma, sandalyenin üzerine çıkma, sınıfta bağırma ya da çığlık atma davranışlarını sergilediğini belirtmiştir.

3.3.2 Araştırmacı

Araştırmacı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta ve aynı üniversitenin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora programına

devam etmektedir. Zihin yetersizliği ve otizmlili öğrencilere yönelik uygulama geçmişi ve çeşitli bilimsel çalışmaları olan araştırmacı aynı zamanda okul öncesi düzeyde gerçekleştirilen bir projede bursiyer olarak görev almıştır.

3.3.3 Gözlemciler

Bu araştırmanın uygulama verilerinin toplanması sürecinde iki gözlemci yer almıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması sürecinde ise bir gözlemciye yer verilmiştir. Aşağıda her bir aşamada yer alan gözlemcilerin özelliklerine yer verilmiştir.

3.3.3.1 Uygulama Verilerinin Toplama Sürecindeki Gözlemciler

Bu araştırmanın uygulama verilerinin toplama süreci, araştırmacı ve iki gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Gözlemcilerin seçiminde; araştırmacı ile veri toplamaya, veri toplama sürecine ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan haftalık plan doğrultusunda belirlenen okullara gelmeye gönüllü olma ve eğitim fakültesinde öğrenci olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Aşağıda araştırmanın uygulama verilerinin toplanma sürecinde yer alan gözlemcilerin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.4 Uygulama verilerinin toplanması sürecindeki gözlemcilerin özellikleri

Gözlemcilerin Özellikleri				
Gözlemci	Cinsiyet	Yaş	Branş	Sınıf Düzeyi
Feride	Kadın	23	Özel Eğitim Öğretmenliği	4. Sınıf
Şeyda	Kadın	21	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4. Sınıf

3.3.3.2 Güvenirlik Verilerinin Toplanma Sürecindeki Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik ile uygulama güvenilirliği verilerinin toplanma sürecinde yer alan gözlemci, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmakta ve aynı üniversitenin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisans programına devam etmektedir. Güvenirlik verileri toplanmadan önce gözlemciye; araştırmanın amacı, bağımlı ve bağımsız değişkenler, veri toplama sürecinde kullanılan davranış kayıt teknikleri ve veri toplama araçları ile araştırmanın uygulama basamakları hakkında bilgi verilmiştir.

3.4 Ortam

Bu araştırmanın pilot uygulama ve uygulama aşamalarının gerçekleştirildiği ortamlar ve bu ortamların özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3.4 Araştırmanın Uygulama Ortamları

3.4.1 Pilot Uygulama Aşamasının Gerçekleştirildiği Ortam

Bu araştırmanın pilot uygulama aşaması, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin boş bir sınıfında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama aşamasında ortamda, araştırmacı ve öğretmen yan yana olacak şekilde bir masa ve iki sandalye ile oturma düzeni planlanmıştır. Bu aşamada gerçekleştirilen eğitimlere ilişkin hazırlanmış olan power point sunumları, araştırmacı tarafından sağlanan bilgisayar aracılığıyla sunulmuştur. Bilgisayar, hem araştırmacı hem de öğretmenin rahatlıkla görebileceği şekilde, sınıfta bulunan masanın üzerine yerleştirilmiştir. Pilot uygulama aşamasının sonunda ise öğretmenin programa ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış olup görüşme süreci de aynı ortamda gerçekleştirilmiştir.

3.4.2 Gözlemci Eğitiminin Gerçekleştirildiği Ortam

Bu araştırmada gerçekleştirilen gözlemci eğitimi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin boş bir ofisinde gerçekleştirilmiştir. Gözlemci eğitimi her bir gözlemci ile ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim sürecinde, ortamda araştırmacı ve gözlemci yan yana olacak şekilde bir masa ve iki sandalye ile oturma düzeni planlanmıştır. Gözlemci eğitimi sürecinde, belirlenen videolar üzerinden öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Bu süreç için araştırmacı tarafından sağlanan bilgisayar, hem araştırmacı hem de gözlemcinin rahatlıkla görebileceği şekilde, ofiste bulunan masanın üzerine yerleştirilmiştir. Ek olarak bu aşamada, her bir gözlemciye SODEP Sınıf İçi Uygulama basamakları da tanıtılmış olup, bu süreç de aynı ortamda gerçekleştirilmiştir.

3.4.3 Uygulama Aşamasının Gerçekleştirildiği Ortam

Öğretmen ve çocuk çiftlerinin bulunduğu kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıfları, araştırmanın uygulama aşamasının gerçekleştirildiği ortamı oluşturmuştur. Bu aşamada öğretmenlerle gerçekleştirilen eğitim süreçleri esnasında, ortamda yalnızca öğretmen, araştırmacı ve gözlemci yer almıştır. Eğitimlerin ardından her bir okul öncesi öğretmeni kendi sınıfında uygulama süreçlerini gerçekleştirmiştir. Uygulama sürecinde; öğretmen, araştırmacı, gözlemciye ek olarak tipik gelişim düzeyindeki çocuklar ve kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk da ortamda yer almıştır. Bu kapsamda araştırmanın başlama düzeyi, uygulama ve izleme verileri de öğretmen ve çocuk çiftlerinin yer aldığı kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında toplanmıştır. Aşağıda her bir öğretmen ve çocuk çiftinin bulunduğu kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarının özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Çağla öğretmen ve Nihat'ın bulunduğu sınıfta (Ek 1.1), altı kız ve dokuz erkek olmak üzere toplam 15 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk olup 14'ü ise tipik gelişim düzeyindedir. Sınıfta; kukla, evcilik, kitap ve blok merkezleri bulunmaktadır. Öğretmen tarafından pandemiden dolayı merkezlerin azaltıldığı ve fen merkezinin sınıftan çıkarıldığı belirtilmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan araç-gereç ve materyallerin yer aldığı okul öncesi sınıfında, her bir çocuğa ait olan kalem, silgi, makas ve boya gibi eşyaların konulabileceği çekmeceler, öğretmene ait olan eşyaların konulabilmesi için üç dolap, etkinlikler esnasında çocukların grup çalışmaları yapabilmesi için taşınabilir beş masa ve her bir çocuğa ait olan sandalyeler bulunmaktadır. Ayrıca çocuklara sesli hikaye, oyun, şarkı ve gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görsellerin paylaşılabilmesi amacıyla bir adet bilgisayar, projeksiyon cihazı ve perde de bulunmaktadır. Ek olarak acil durumlarda öğretmen ve personel arasında iletişim kurulabilmesi için sınıfta sabit bir telefon da yer almaktadır.

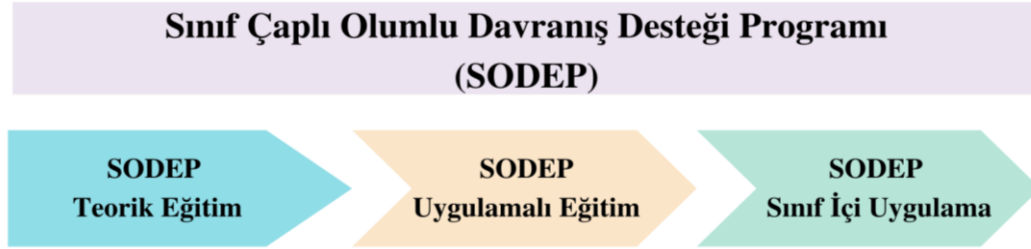
Nesrin öğretmen ve Ersin'in bulunduğu sınıfta (Ek1.2), dokuz kız ve dokuz erkek olmak üzere toplam 18 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk olup 17'si ise tipik gelişim düzeyindedir. Sınıfta; müzik, sanat, kitap, fen, blok ve evcilik merkezlerinin yanı sıra gerekli durumlarda kullanılabilecek taşınabilir kukla merkezi de bulunmaktadır. Sınıfta, her bir çocuğa ait olan eşyaların konulabileceği

çekmeceler, öğretmene ait olan eşyaların konulabilmesi için bir dolap, taşınabilir dört masa ve her bir çocuğa ait olan sandalyeler bulunmaktadır. Ek olarak sınıfta; bir adet bilgisayar, projeksiyon cihazı, perde ve sabit bir telefon da yer almaktadır.

Selin öğretmene ve Melih'in bulunduğu sınıfta (Ek 1.3), altı kız ve beş erkek olmak üzere toplam 11 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk olup 10'u ise tipik gelişim düzeyindedir. Sınıfta; dramatik oyun, duyu, müzik, sanat, kitap ve matematik merkezleri bulunmaktadır. Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıfında, her bir çocuğa ait olan eşyaların konulabileceği çekmeceler, öğretmene ait olan eşyaların konulabilmesi için bir dolap, taşınabilir dört masa ve her bir çocuğa ait olan sandalyeler bulunmaktadır. Ek olarak sınıfta; bir adet bilgisayar, projeksiyon cihazı, perde ve sabit bir telefon da yer almaktadır.

3.5 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programı (SODEP)

SODEP, SÇODD'ye yönelik tasarlanan, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bir uygulamadır. SODEP; SODEP Teorik Eğitim, SODEP Uygulamalı Eğitim ve SODEP Sınıf İçi Uygulama süreçlerinden oluşmaktadır.



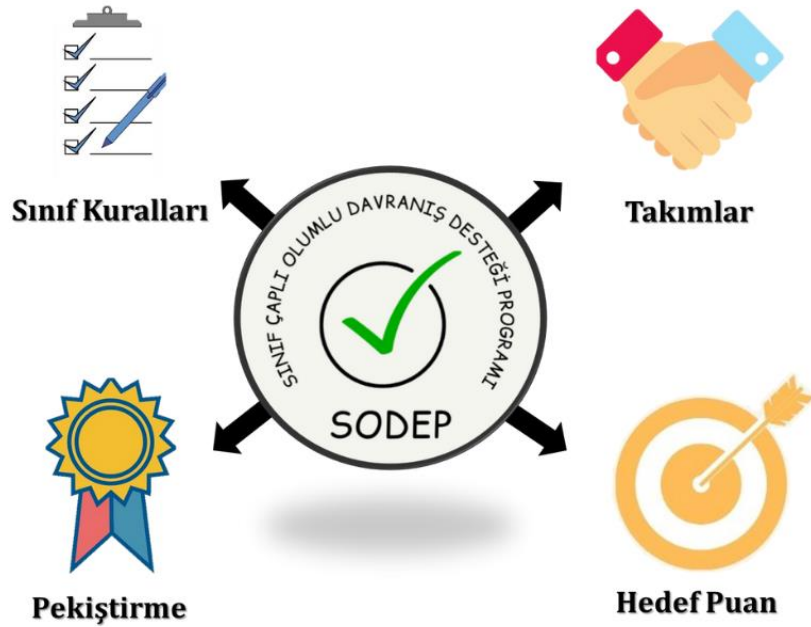
Şekil 3.5 Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının Aşamaları

SODEP Teorik Eğitim, her bir öğretmene araştırmacı tarafından bireysel olarak sunulan ve yaklaşık olarak bir saat süren eğitimidir. Eğitimin içeriğini; okul öncesi dönemde gözlemlenen olumlu ve olumsuz davranış örnekleri, problem davranışlar, problem davranışları etkileyen uyarılar ve bu davranışların amaçlarına ilişkin teorik bilgi, görsel ve videolar oluşturmaktadır. Ek olarak problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasını sağlayan uygulamalar, ODD, ODD'nin amaç, özellik ve türlerine ilişkin kuramsal bilgiler ve araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SODEP'e ilişkin temel bilgiler

bulunmaktadır. Eğitim sonrasında ise sunulan eğitime ilişkin özet bilgilerin yer aldığı SODEP Teorik Eğitim Kitapçığı da her bir öğretmen ile paylaşılmıştır.

SODEP Uygulamalı Eğitim, her bir öğretmene araştırmacı tarafından sunulan ve yaklaşık olarak bir saat süren eğitimidir. Eğitimin içeriğinde, SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde öğretmenin sergileyeceği sınıf içi uygulama basamakları, sınıfta oluşturulacak küçük gruplar, sınıf içi becerilerin öğrencilere öğretilmesi, becerilerin pekiştirilmesi, görmezden gelme, zamanlayıcı ve gruba dayalı sembol pekiştirme sistemine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ek olarak uygulama sürecinde kullanılacak olan Görmezden Gelme, Etkinliğini Yapma ve Söz İsteme beceri analizleri ve puan tablosu da bu süreçte öğretmenlere tanıtılmıştır. Sunulan eğitim sonrasında ise sınıf içi uygulama basamaklarının yer aldığı SODEP Uygulamalı Eğitim Kitapçığı da her bir öğretmen ile paylaşılmıştır.

SODEP Sınıf İçi Uygulama, her bir öğretmenin öğrencileriyle birlikte kendi sınıfında gerçekleştirdiği, bir ders saati süren uygulamadır. SODEP Sınıf İçi Uygulama, SODEP'in temel bileşenlerinden oluşturmaktadır.



Şekil 3.6 SODEP'in Temel Bileşenleri

SODEP'in temel bileşenleri kapsamında sınıf kuralları, görmezden gelme, etkinliğini yapma ve söz isteme olarak belirlenen sınıf içi becerileri ifade etmektedir. Bu becerilere ilişkin hazırlanmış olan beceri analizleri sınıftaki bütün

öğrencilerin görebileceği bir noktaya asılmaktadır. Ardından bu beceriler; sözel ipucu, model olma, rol oynama ve dönüt verme aşamaları gerçekleştirilerek bireylere öğretilmektedir.

Takımlar ile sınıf içerisinde oluşturulan küçük gruplar ifade edilmektedir. Oluşturulan küçük gruplar, öğretmenin öğrencileri rahat bir şekilde gözlemleyebilmesi için 2-5 öğrenciden oluşmaktadır. Bu sayede öğrencilerin takım halinde hareket etmesi sağlanmaktadır.

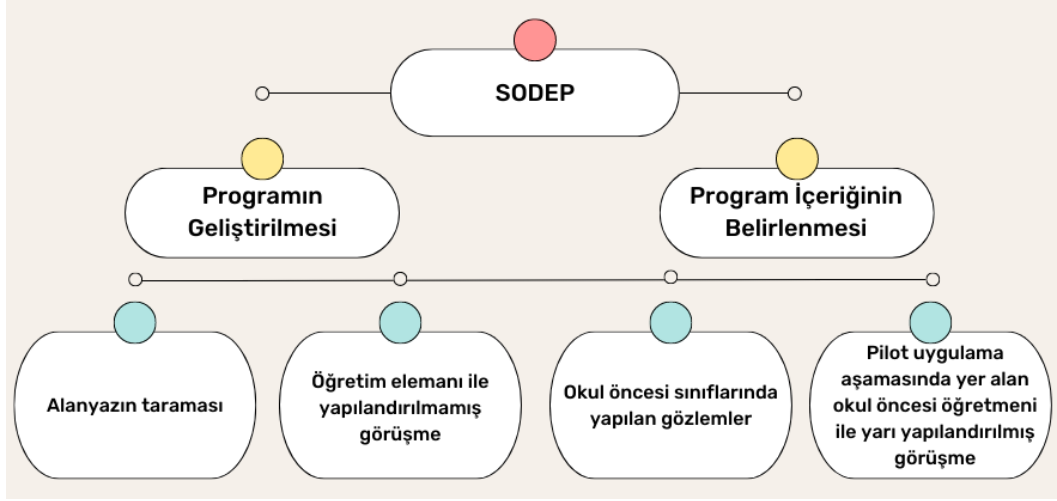
Pekiştirme ile küçük gruplara ayrılan öğrencilerin sergilemiş olduğu sınıf içi becerilerin, gruba dayalı sembol pekiştirme sistemi ile pekiştirilmesi ifade edilmektedir. Gruba dayalı sembol pekiştirme sisteminde, grubu oluşturan tüm öğrenciler belirlenen davranışları sergilediğinde sembol pekiştireç elde etmekte, aksi bir durumda ise gruba herhangi bir pekiştireç sunulmamaktadır. Böylece öğrenciler arasında akran etkileşiminin artırılması sağlanmaktadır. Küçük grupların elde ettiği sembol pekiştireçlere ilişkin hazırlanan puan tablosu da sınıftaki bütün öğrencilerin görebileceği bir noktaya asılmaktadır.

Hedef puan ile günlük belirlenen hedef sembol sayısı ifade edilmektedir. Günlük belirlenen hedef sembol sayısına ulaşan öğrenci gruplarının belirlenmesi sürecinde bir zamanlayıcıdan yararlanılmaktadır. Zamanlayıcı her beş dakikada bir sesli ve titreşimli uyarı vermekte, bu uyarı sonucunda ise öğrencilerin davranışları öğretmen tarafından gözlenmektedir. Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda günlük beş hedef sembol sayısına ulaşan öğrenci gruplarına ise somut bir nesne ya da etkinlik olan pekiştireci sunulmaktadır.

Aşağıda SODEP'in geliştirilme sürecine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1 SODEP'in Geliştirilmesi

Bu araştırmada programının oluşturulması ve içeriğin belirlenmesi süreçleri izlenerek SODEP geliştirilmiştir. Aşağıda gerçekleştirilen süreçlere ilişkin detaylı bilgiler almaktadır.



Şekil 3.7 SODEP'in Geliştirilme Süreci

3.5.1.1 Programının Geliştirilmesi

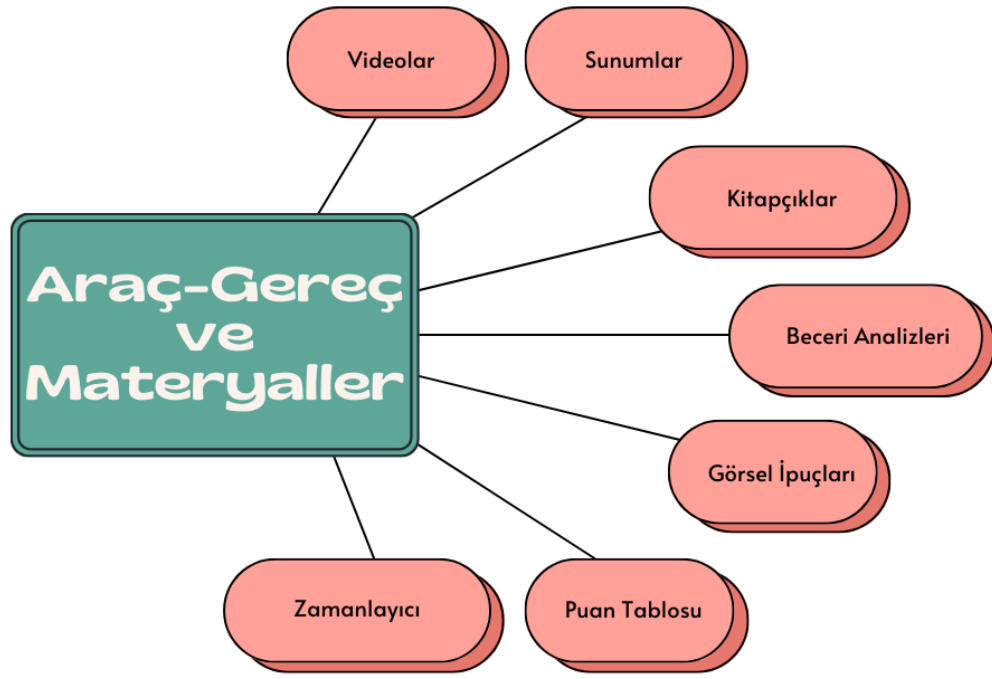
Bu aşamada, öğrencilerde görülen problem davranışlar ve bu davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına yönelik bir programın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda incelenen çalışmalarda, öğrencilerde görülen problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması amacıyla önleyici ve tepkisel müdahalelere yer verildiği görülmüştür. Ancak problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra uygulanan tepkisel müdahalelerin, davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılması bir yana bu davranışların artmasına sebep olduğu (Demirdağ, 2016), buna karşın önleyici müdahalelerin ise problem davranışlar yerine olumlu davranışların ortaya çıkmasına ve okul ortamında olumlu sınıf ikliminin oluşmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmıştır (Hester vd., 2004). Buradan hareketle, uluslararası alanyazında öğrencilerin problem davranışlarının azaltılmasında kullanılan önleyici müdahaleler arasında yer alan ODD'ye (Bohan vd., 2021; Lum vd., 2019; Narozanick ve Blair, 2019), SÇODD'ye (Atbaşı, 2016; Caldarella vd., 2015; Kamps vd., 2011, 2015b; Kovancı, 2018; H. P. Wills vd., 2014) ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılmasında kullanılan SÇODD'ye (Parikh, 2019; Camp vd., 2021; Wills vd., 2018) ilişkin çeşitli çalışmalar incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada uygulanan SODEP'in geliştirilmesine karar verilmiştir. Geliştirilen program, TİK üyeleri ile de paylaşılmış olup SODEP'e ilişkin TİK üyelerinin görüşleri alınmıştır.

3.5.1.2 Program İçeriğinin Belirlenmesi

Bu aşamada, geliştirilen programın okul öncesi sınıf düzeyine uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi düzeyde SÇODD'ye (Caldarella vd., 2015; Conklin vd., 2017; Kitson, 2020) ve okul öncesi düzeyde özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının azaltılmasında ya da ortadan kaldırılmasında kullanılan SÇODD'ye (Mahon vd., 2020; Robbins vd., 2022; Stormont vd., 2005) yönelik gerçekleştirilmiş olan çeşitli çalışmalar incelenmiştir. Program içeriğinin belirlenmesi sürecinde, okul öncesi eğitimi programında görev yapan bir öğretim elemanı ile de yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede, okul öncesi öğretmenliği programı doğrultusunda; davranış sağaltımı, davranışsal uygulamalar, problem davranışlarına karşı uygulanan müdahaleler ve ODD'ye ilişkin müfredatta bulunan içerik ve derslerin olup olmadığına ilişkin bilgi alınmıştır. Araştırmada, uygulamaların gerçekleştirileceği okulların belirlenme sürecinde, çocuklarda meydana gelen problem davranışlar karşısında okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları müdahalelere ilişkin gözlemlerde de bulunulmuştur. Bu doğrultuda, programın içeriği okul öncesi sınıf düzeyine uygun olarak düzenlenmiştir. Ek olarak pilot uygulama aşamasında yer alan okul öncesi öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme doğrultusunda öğretmenin program hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Öğretmen, program içeriğinin okul öncesi sınıf düzeyi, öğretmen ve çocuklar için uygun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca programın içeriği, TİK üyeleri ile de paylaşılmış olup TİK üyelerinin görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak, tipik gelişim gösteren öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin görev davranışlarının artırılması ve problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılması amacıyla SODEP geliştirilmiştir. SODEP ile öğretmenler, öğrencilerin uygun davranışlarını gözlemleyip pekiştirmekte, davranışsal beklentileri tanımlayıp öğretmekte ve kanıta dayalı birçok uygulamayı kullanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak SODEP geliştirilmiştir.

3.6 Araç-Gereç ve Materyaller

Araştırmanın bu bölümde pilot uygulama ve uygulama aşamalarında yer verilen araç-gereç ve materyaller hakkında bilgi verilmiştir.



Şekil 3.8 Araç-Gereç ve Materyaller

3.6.1 Videolar

Bu araştırmanın gözlemci eğitimi sürecinde, anlık zaman örnekleme kaydı ve olay kaydı davranış kayıt teknikleri kullanarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiş ve bu amaç doğrultusunda dört video belirlenmiştir. Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme öğretme süreçlerinin yer aldığı bu videoların ilkinde, bir masa etrafında yer alan ve sandalyelerinde oturan bir grup çocuk, öğretmenin verdiği yönergeler ve söylediği şarkı eşliğinde taklit çalışması yapmakta, ardından verilen çalışma kağıdındaki etkinlikleri tamamlamaktadır (Ek 2.1). İkinci videoda, bir masa etrafında yer alan ve ayakta duran bir grup çocuk, kağıtta bulunan çizgilerin üzerinden makasla kesme çalışması yapmaktadır (Ek 2.2). Üçüncü videoda, sandalyelerinde yan yana oturan bir grup çocuk, öğretmenin sırayla sorduğu sorulara yanıt vermektedir (Ek 2.3). Dördüncü videoda ise yerde oturan bir grup çocuk, öğretmenin söylediği renk doğrultusunda ayağa kalkarak dört farklı renkten oluşan bir matın üzerine, yardımcı öğretmen eşliğinde zıplamaktadır (Ek 2.4). Belirlenen videolar, araştırmacı ve gözlemci tarafından eş zamanlı ve bağımsız olarak izlenmiş olup videolar üzerinden veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Gözlemci eğitimi sürecinde yer verilen videolara sıra numarası verilmiş olup veri toplama sürecinde meydana gelebilecek olası karışıklıkları önlemek amacıyla, her bir videoların yer alan öğretmen ve çocuğa isim verilmiştir. Ek olarak videoların,

davranış kayıt tekniklerini kullanarak öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin veri toplamaya uygunluğu hakkında, Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır. Aşağıda bu araştırmanın gözlemci eğitimi sürecinde yer verilen videoların süresi ve videolardaki çocuk ve öğretmenlere verilen isimler yer almaktadır.

Tablo 3.5 Gözlemci eğitimi sürecinde yer verilen videolar

Sıra numarası	Süresi	Çocuk	Öğretmen
1	7dk	Egemen	Ayşe
2	3dk	Mehmet Ali	Fatma
3	3dk	Gökçe	Hayriye
4	4dk	Yunus Emre	Zeynep

3.6.2 Sunumlar

SODEP kapsamında yer alan SODEP Teorik Eğitim süreci, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan SODEP Teorik Eğitim Sunumu (Ek 3.1) ile gerçekleştirilmiştir. Hazırlanmış olan power point sunumunda, okul öncesi dönemdeki çocukların sergilediği davranış örneklerinin görselleri, sınıflarda sergilenen çocuk davranışları ve öğretmen tepkilerinin yer aldığı videolar yer almıştır. Problem davranışlara ilişkin teorik bilgilerin de yer aldığı bu sunumda, problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasını sağlayan müdahalelere ve araştırma kapsamında geliştirilmiş olan SODEP'e ilişkin temel bilgilere de yer verilmiştir.

SODEP kapsamında yer alan SODEP Uygulamalı Eğitim süreci de yine araştırmacı tarafından hazırlanmış olan SODEP Uygulamalı Eğitim Sunumu (Ek 3.2) ile gerçekleştirilmiştir. Hazırlanmış olan power point sunumunda, SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde öğretmenin sergileyeceği sınıf içi uygulama basamakları ve uygulama sürecinde kullanılacak olan araç-gereç ve materyallere ilişkin bilgiler yer almıştır.

SODEP kapsamında yer verilen sunumların içeriği ve okul öncesi öğretmenlerine uygunluğu hakkında, Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır. Ek olarak hazırlanmış olan sunumların, okul öncesi öğretmenleri tarafından anlaşılabilirliği hakkında, pilot uygulama sürecinde yer alan okul öncesi öğretmenin düşünceleri alınmıştır.

3.6.3 Kitapçıklar

Bu araştırmada, gerçekleştirilen SODEP Teorik Eğitim sonrası okul öncesi öğretmenleriyle paylaşılacak üzere SODEP Teorik Eğitim Kitapçığı (Ek 4.1) hazırlanmıştır. SODEP Teorik Eğitim Kitapçığı, okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen eğitime ilişkin somut bir materyal olması ve öğretmenlerin gereksinim duyduğunda okuyabilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu kitapçıkta; belirlenen sınıf içi beceriler, sınıfta oluşturulan küçük gruplar, pekiştirme süreci ve günlük hedef puandan oluşan SODEP'in temel bileşenlerine yer verilmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen SODEP Uygulamalı Eğitim sonrası, yine okul öncesi öğretmenleriyle paylaşılacak üzere, SODEP Uygulamalı Eğitim Kitapçığı (Ek 4.2) hazırlanmıştır. SODEP Uygulamalı Eğitim Kitapçığı, SODEP Sınıf İçi Uygulama öncesi ya da sonrası okul öncesi öğretmenlerine rehberlik etmesi, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunda SODEP'in uygulama aşamalarını okuyabilmesi ve eğitime ilişkin somut bir materyal olması amacıyla hazırlanmıştır. Bu kitapçıkta SODEP'in uygulama basamaklarına yer verilmiş olup, ayrıca SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde kullanılacak olan beceri analizleri ve puan tablosuna ilişkin hazırlanan görseller de yer almaktadır.

SODEP kapsamında hazırlanmış olan hazırlanmış olan kitapçıkların, sunumlara ilişkin özet ve temel bilgileri içermesi ve kitapçıklara yer alan bilgilerin okul öncesi öğretmenlerine uygunluğu hakkında, Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır. Ek olarak kitapçıkların, sunulan eğitimlerin sonrasında okul öncesi öğretmenlerine rehberlik etmesi hakkında, pilot uygulama sürecinde yer alan okul öncesi öğretmenin düşünceleri alınmıştır.

3.6.4 Beceri Analizleri

SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde öğretilen sınıf içi becerilere ilişkin, Görmezden Gelme Beceri Analizi (Ek 5.1), Etkinliğini Yapma Beceri Analizi (Ek 5.2) ve Söz İsteme Beceri Analizi (Ek 5.3) hazırlanmıştır. Her bir okul öncesi sınıfı ile paylaşılan bu beceri analizleri, her bir okul öncesi öğretmeni tarafından sınıftaki tüm çocukların görebileceği bir noktaya asılmıştır. Her bir beceri analizinde, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve beceri basamaklarını betimleyen görsellere yer verilmiş olup bu sayede okul öncesi düzeydeki çocukların beceri basamaklarını daha kolay algılayabilmesi sağlanmıştır. Aşağıda her bir beceri analizine ilişkin becerilere ve beceri basamaklarına yer verilmiştir. Ayrıca hazırlanmış olan beceri analizlerine yönelik, beceriyi kapsayan beceri

basamaklarına ve beceri basamaklarını betimleyen görsellere ilişkin Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır. Ek olarak beceri analizlerinin, okul öncesi sınıf düzeyindeki çocuklara uygunluğu hakkında, pilot uygulama sürecinde yer alan okul öncesi öğretmenin düşünceleri alınmıştır. Aşağıda her bir beceri analizinde yer alan beceriler ve beceri basamakları yer almaktadır.

Tablo 3.6 Beceri analizlerinde bulunan beceriler ve beceri basamakları

Beceriler ve Beceri Basamakları		
Görmezden Gelme	Etkinliğini Yapma	Söz İsteme
1. Sakin ol	1. Öğretmene bak	1. Öğretmene bak
2. Başka tarafa bak	2. Öğretmeni dinle	2. Elini kaldır
3. Sessiz ol	3. Etkinliğini yap	3. Öğretmenini bekle
4. Etkinliğini yap	4. Öğretmene kontrol ettir	4. Cevap ver ya da soru sor

3.6.5 Görsel İpuçları

SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde öğretilen sınıf içi becerilere ilişkin, Görmezden Gelme (Ek 6.1), Etkinliğini Yapma (Ek 6.2) ve Söz İsteme (Ek 6.3) görsel ipuçları hazırlanmıştır. Her bir görsel ipucunda, sınıf içi becerileri temsil eden görsellere yer verilmiş olup bu sayede okul öncesi düzeydeki çocukların sınıf içi becerileri daha kolay algılayabilmesi sağlanmıştır. Her bir okul öncesi sınıfı ile paylaşılan görsel ipuçları, öğretmenler tarafından sınıftaki tüm çocukların görebileceği bir noktaya asılmıştır. Görmezden gelme becerisine ilişkin yer verilen görsel; bir çocuğun kitap okuduğunu, diğer çocuğun ise arkadaşı kitap okurken güldüğünü ancak kitap okuyan çocuğun arkadaşı gülse bile kitap okumaya devam ettiğini dolayısıyla görmezden gelme becerisini betimlemektedir. Etkinliğini yapma becerisine ilişkin yer verilen görsel; bir çocuğun yerinde oturduğunu, sessizce etkinliğini yaptığını dolayısıyla etkinliğini yapma becerisini betimlemektedir. Söz isteme becerisine ilişkin yer verilen görsel ise bir çocuğun elini kaldırarak beklediğini, soru sormak ya da cevap vermek amacıyla söz istediğini dolayısıyla söz isteme becerisini betimlemektedir.

SODEP Sınıf İçi Uygulama kapsamında, becerileri temsil eden görsel ipuçlarına ilişkin Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır. Ek olarak görsel ipuçlarının, okul öncesi düzeydeki çocuklara uygunluğu ve çocuklar

tarafından anlaşılabilirliği hakkında, pilot uygulama sürecinde yer alan okul öncesi öğretmeninin düşünceleri alınmıştır.

3.6.6 Puan Tablosu

SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde yer verilen, gruba dayalı sembol pekiştirme sistemine ilişkin, SODEP Puan Tablosu (Ek 7) hazırlanmıştır. Her bir okul öncesi sınıfı ile paylaşılan bu tablo, öğretmenler tarafından sınıftaki tüm çocukların görebileceği bir noktaya asılmıştır. Her bir sınıfın ve günlük hedef puanın belirtildiği bu tabloda, çocuklardan sergilenmesi beklenen Görmezden Gelme, Etkinliğini Yapma ve Söz İsteme sınıf içi becerilerine ilişkin hazırlanmış olan beceri analizleri ile her bir küçük grubu ifade eden numaralar yer almaktadır. Takım numaraları olarak adlandırılan bu numaralar, hem çocukların yer aldığı küçük grupların tanımlanmasını hem de gruba dayalı sembol pekiştirme sistemi kapsamında takım puanlarının belirlenmesini sağlamaktadır. Ek olarak SODEP Puan Tablosunda, SODEP Sınıf İçi Uygulama sonunda her bir takımın sahip olduğu toplam sembol ve günlük hedef sembol sayısına ulaşan takımlara sunulan pekiştirecin belirtildiği bölümler yer almaktadır.

SODEP Sınıf İçi Uygulama kapsamında yer verilen puan tablosunun, sembol pekiştirme sistemini yansıtmaya ilişkin, Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır. Ek olarak puan tablosunun, okul öncesi düzeyde eğitim alan çocuklar tarafından anlaşılabilirliği hakkında, pilot uygulama sürecinde yer alan okul öncesi öğretmenin düşünceleri alınmıştır.

3.6.7 Zamanlayıcı

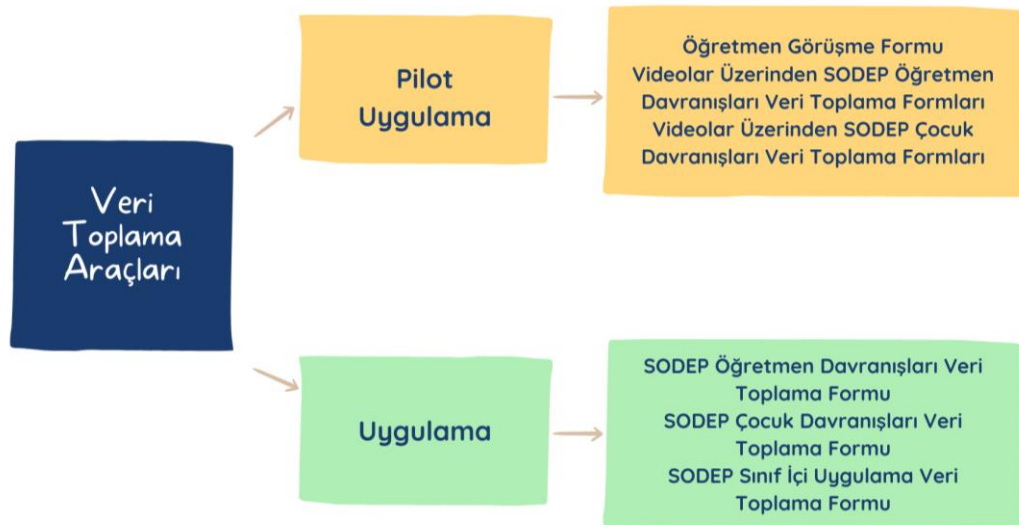
SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde, Google Play’ den indirilebilen bir uygulama olan ve “Alarmı Tekrarla” olarak adlandırılan bir zamanlayıcı kullanılmıştır. Her bir gözlemci ve araştırmacının telefonu aracılığıyla indirilen bu zamanlayıcı ile belirlenen gün ve zaman aralıklarında, sesli ve titreşimli uyarı elde edilmekte, sesli uyarıya ilişkin ses türü, süresi ve düzeyi ayarlanabilmektedir. Araştırma kapsamında zamanlayıcı, gerçekleştirilen gözlemci eğitimi ve uygulama aşamasında araştırmacı ve gözlemcinin veri toplama sürecinde kullanılmıştır. Bu veri toplama sürecinde gözlemcilerin telefonundan yararlanılmış olup zamanlayıcı, yalnızca titreşimli uyarı verecek şekilde, 30dk boyunca 3dk arayla sabit zaman aralıklı olarak ayarlanmıştır. Gözlemci ve araştırmacının arasına konulan telefonda hissedilen titreşimli uyarı ile gözlemci ve araştırmacı eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak çocuk davranışlarına ilişkin veri toplamıştır.

Zamanlayıcı, araştırmanın SODEP Sınıf İçi Uygulama aşamasında, öğretmenin gruba dayalı sembol pekiştirme sisteminini kullandığı süreçte de kullanılmıştır. Bu kapsamında zamanlayıcı “Yıldız Saati” olarak adlandırılmıştır. Bu aşamada araştırmacının telefonu kullanılmış olup zamanlayıcı, sesli ve titreşimli uyarı verecek şekilde, 30dk boyunca 5dk arayla sabit zaman aralıklı olarak ayarlanmıştır. SODEP Sınıf İçi Uygulama aşamasında zamanlayıcıdan gelen sesli ve titreşimli uyarı ile küçük gruplarda yer alan çocukların davranışları okul öncesi öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve belirlenen sınıf içi becerileri sergileyen gruplar için puan tablosuna yıldız sembolü eklenmiştir.

SODEP Sınıf İçi Uygulama kapsamında kullanılan zamanlayıcının, okul öncesi öğretmenleri tarafından sembol pekiştirme sisteminde ve araştırmacı ve gözlemci tarafından veri toplama sürecinde kullanımına ilişkin Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır. Ek olarak zamanlayıcının, okul öncesi öğretmenleri tarafından kullanılabilirliği hakkında, pilot uygulama sürecinde yer alan okul öncesi öğretmenin düşünceleri alınmıştır.

3.7 Veri Toplama Araçları

Bu kısımda, araştırmanın pilot uygulama ve uygulama aşamalarında kullanılmış olan veri toplama araçlarına yer verilmiş olup veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgi aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3.9 Veri Toplama Araçları

3.7.1 Pilot Uygulamada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın pilot uygulama aşamasında yer alan okul öncesi öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede, Pilot Uygulama Öğretmen Görüşme Formu (Ek 8) aracılığıyla, okul öncesi öğretmenin programa ilişkin düşünceleri alınmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formunda; okul öncesi öğretmenin çocuklarda gözlemlediği problem davranışlar, bu davranışlar karşısında verdiği tepkiler ile kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ek olarak öğretmenin program hakkındaki görüşlerini ve araştırma kapsamında belirlenen çocuk davranışlarına ilişkin düşüncelerini ifade etmesi amacıyla da sorular yer almaktadır. Hazırlanmış olan görüşme formuna ilişkin Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmanın pilot uygulama aşamasında gerçekleştirilen gözlemci eğitiminde, öncelikle SODEP Öğretmen Davranışları Bilgi Formu (Ek 9.1) ve SODEP Çocuk Davranışları Bilgi Formu (Ek 9.2) her bir gözlemci ile paylaşılmıştır. Davranış bilgi formlarında araştırma kapsamında belirlenen öğretmen ve çocuk davranışları ve bu davranışların tanımlarına yer verilmiştir. Ardından belirlenmiş olan videolar üzerinden öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır.

Gözlemci eğitiminde, öğretmen davranışlarına ilişkin olay kaydı davranış kayıt tekniği kullanılarak gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, videolar üzerinden SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formları (Ek 10.1, Ek 10.2, Ek 10.3, Ek 10.4) kullanılmıştır. Bu veri toplama formlarında video süresi boyunca gözlem sonuçlarının işaretlenebileceği sütunlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında sunulan gözlemci eğitiminde, çocuk davranışlarına ilişkin anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği kullanılarak gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, videolar üzerinden SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formları (Ek 11.1, Ek 11.2, Ek 11.3, Ek 11.4) kullanılmıştır. Bu veri toplama formlarında, video süresinin bir dakikalık eşit gözlem aralıklarına bölündüğü ve bu gözlem aralıkları sonunda elde edilen gözlem sonuçlarının işaretlenebileceği satırlara yer verilmiştir.

Gözlemci ve araştırmacının topladığı verilere ilişkin meydana gelebilecek olası karışıklıkları önlemek amacıyla veri toplama formunda; öğretmenin adı, gözleyen, gözlenen çocuk, tarih, gerçekleştirilen gözlemin süresi ve gözlem süresinin başlangıç ve bitiş saatlerine yer verilmiştir. Ayrıca formlarda yer verilen

yönergeler ile veri toplama formunun kullanımı da tanımlanmış olup, araştırma kapsamında belirlenen öğretmen ve çocuk davranışları ile davranışların kodlarına belirtilmiştir. Veri toplama formlarına ilişkin Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü de alınmış olup, sağlanan geri bildirimler doğrultusunda formlar üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama formlarına son hali verilmiştir.

3.7.2 Uygulamada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın uygulama aşamasında, olay kaydı davranış kayıt tekniği kullanılarak öğretmen davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formu (Ek 12) kullanılmıştır. Bu veri toplama formunda, gözlem süresi boyunca araştırmacı ve gözlemcinin gözlem sonuçlarını işaretlemesi için sütunlara yer verilmiştir.

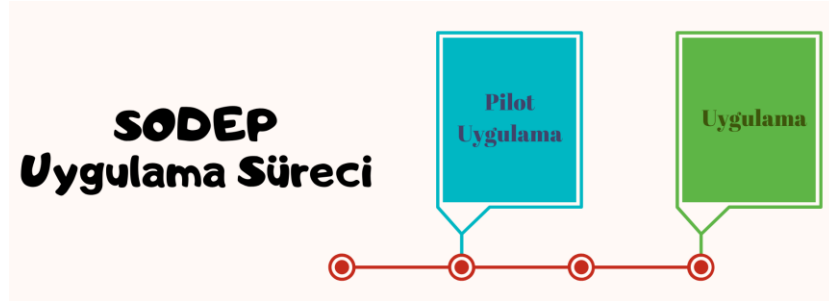
Araştırmanın uygulama aşamasında anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği kullanılarak, çocuk davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formu (Ek 13) kullanılmıştır. Bu veri toplama formunda, gözlem süresi üç dakikalık eşit gözlem aralıklarına bölünmüş ve bu gözlem aralıkları sonunda araştırmacı ve gözlemcinin gözlem sonuçlarını işaretlemesi için satırlara yer verilmiştir.

SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin sergilediği sınıf içi uygulama basamakları, SODEP Sınıf İçi Uygulama Veri Toplama Formu (Ek 14) kullanılarak gözlemlenmiştir. Bu formda, öğretmenlerden sergilenmesi beklenen sınıf içi uygulama basamakları ile araştırmacı ve gözlemcinin gözlem sonuçlarını işaretleyebileceği satırlar bulunmaktadır. Ek olarak veri toplama formunda; gözlemci, öğretmenin adı, tarih ve uygulama bilgisine de yer verilmiştir.

Sınıf içi uygulama basamaklarına ilişkin geliştirilmiş olan veri toplama forumuna ilişkin Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü de alınmış olup, sağlanan geri bildirimler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin veri toplama formlarına ilişkin ise pilot uygulama aşamasında, Tez İzleme Komitesi toplantılarında alınan uzman görüşleri dikkate alınmış ve gerçekleştirilen düzenlemeler doğrultusunda veri toplama formlarının son hali üzerinden veriler toplanmıştır.

3.8 Uygulama Süreci

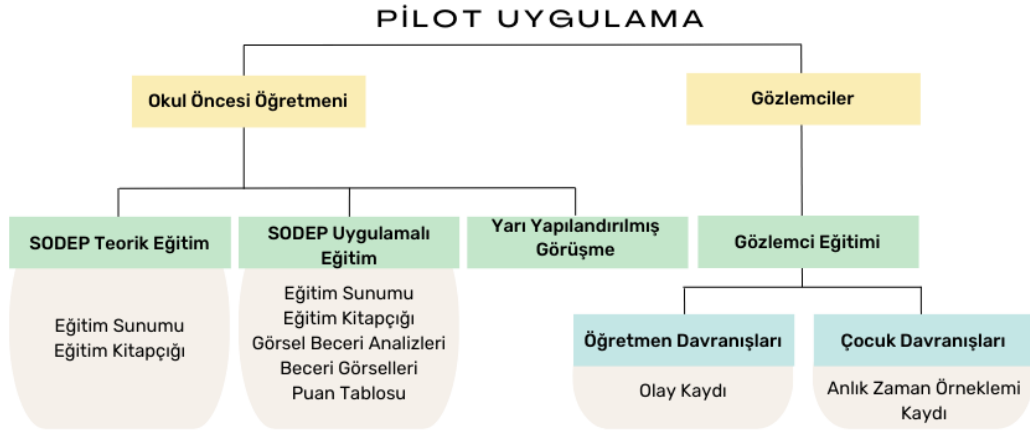
Bu araştırmanın uygulama süreci pilot uygulama ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Uygulama süreci, hazırlanmış olan Uygulama Takvimi (Ek 15) doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



Şekil 3.10 SODEP Uygulama Süreci

3.8.1 Pilot Uygulama

Bu araştırmanın pilot uygulama aşamasında, belirlenen bir okul öncesi öğretmenine SODEP Teorik Eğitim ve SODEP Uygulamalı Eğitim sunulmuştur. Ayrıca sunulan eğitimler sonrasında öğretmenin programa ilişkin düşüncelerinin alınması amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Böylece programda yer alan bilgilerin kazandırılması sürecinde ortaya çıkabilecek olası sorunların önlenmesi, yapılması gereken düzenlemelerin ve programın anlaşılabilirliğinin belirlenmesi sağlanmıştır. Ek olarak bu aşamada, belirlenen iki gözlemciye gözlemci eğitimi sunulmuştur. Gözlemci eğitimi ile hedef davranışlar ve davranış kayıt teknikleri gözlemcilere tanıtılmış, veri toplama sürecine ilişkin bir ön uygulama yapılmıştır. Böylece veri toplama sürecinin anlaşılabilirliği sağlanmıştır.



Şekil 3.11 Pilot Uygulama Süreci

Pilot uygulama kapsamında belirlenen okul öncesi öğretmenine, öncelikle SODEP Teorik Eğitim ardından ise SODEP Uygulamalı Eğitim sunulmuştur. Gerçekleştirilen eğitim süreçleri öğretmen ve araştırmacının bulunduğu boş bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Power point sunumları üzerinden sunulan eğitimlerin ardından ise eğitimlere ilişkin hazırlanmış olan kitapçıklar öğretmen ile paylaşılmıştır. Ek olarak SODEP Uygulamalı Eğitim sürecinde, sınıf içi uygulama süreçlerine ilişkin hazırlanmış olan beceri analizleri, görsel ipuçları ve puan tablosu da öğretmen ile paylaşılmıştır. Sunulan eğitimlerin sonunda da gerekli uyarılama, değişiklik ve düzenlemelerin belirlenmesi amacıyla okul öncesi öğretmenin görüşleri alınmıştır. Okul öncesi öğretmeni, SODEP Teorik Eğitime ilişkin olumlu görüş bildirmiş olup, SODEP Uygulamalı Eğitime ilişkin ise gruba dayalı sembol pekiştirme sisteminde yer verilecek olan yıldız sembollerinin ve ödül sepetinin oluşturulmasını önermiştir. Ek olarak hazırlanan puan tablosunun, beceri analizleri ile desteklenmesini belirten öğretmen, sınıf içi uygulama basamaklarının sıralamasında değişiklik yapılmasını, örnek olan ve olmayan olayların çoğaltılmasını önermiştir. Öğretmenin görüş ve önerileri doğrultusunda da gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmanın pilot uygulama sonunda, hazırlanmış olan görüşme formu aracılığıyla öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme ile öğretmen; parmak kaldırıp konuşarak söz isteme, oyun sırasında tehlikeli davranışlar sergileme, arkadaşını rahatsız etme, kendisine ya da başkasına zarar vererek oynama davranışlarını çocuklarda gözlemlediğini ve bu davranışlara yönelik görmezden gelme, uyarma, “hayır”, “dur” deme tepkilerini verdiğini belirtmiştir. Problem davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için yöntem ya da teknik kullanmadığını ifade eden öğretmen, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan programın kesinlikle etkili olacağını ve araştırma kapsamında belirlenen çocuk davranışlarının uygun olduğuna yönelik görüş bildirmiştir.

Pilot uygulama kapsamında belirlenen iki lisans öğrencisine gözlemci eğitimi verilmiştir. Her bir gözlemci ile ayrı ayrı gerçekleştirilen bu eğitim, gözlemci ve araştırmacının bulunduğu boş bir ofiste, yaklaşık olarak 30dk boyunca uygulanmış ve üç gün sürmüştür. Bu eğitim sürecinde, araştırma kapsamında belirlenmiş olan çocuk davranışlarına ilişkin anlık zaman örnekleme kaydı ve öğretmen davranışlarına ilişkin ise olay kaydı davranış kayıt teknikleri kullanılarak, belirlenen videolar üzerinden veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen veri toplama süreci, her bir video için %80 ve üzeri gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilene kadar devam etmiştir. Aşağıda her bir gözlemciye ilişkin hesaplanan gözlemciler arası güvenilirlik verileri yer almaktadır.

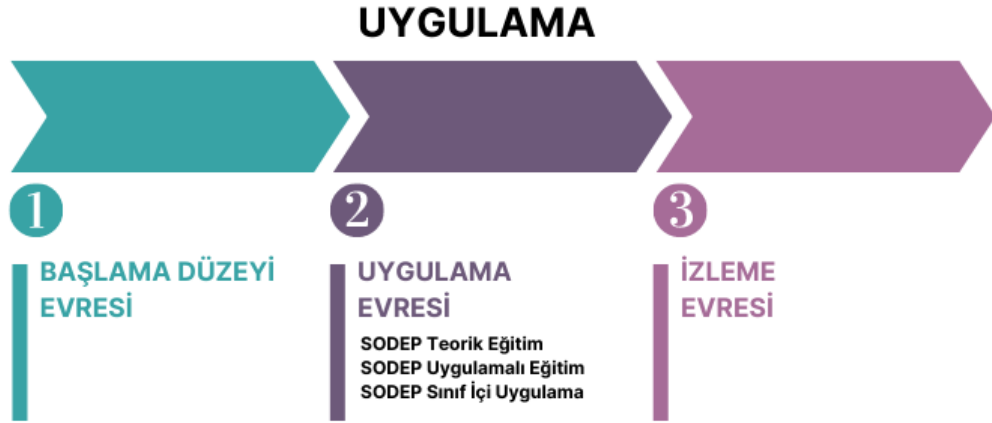
Tablo 3.7 Şeyda ve Feride'ye ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri

Pilot Uygulama Gözlemciler Arası Güvenirlik Verileri							
Videolar		Öğretmen Davranışları				Çocuk Davranışları	
		Olumlu Tepkiler		Olumsuz Tepkiler			
		Şeyda	Feride	Şeyda	Feride	Şeyda	Feride
1. Video	1. Pilot Uygulama	%100	%88	%78	%78	%100	%57
	2. Pilot Uygulama	%83	%75	%77	%73	%71	%86
	3. Pilot Uygulama	%100	%91	%86	%93	%86	%100
2. Video	1. Pilot Uygulama	%100	%50	%100	%0	%100	%0
	2. Pilot Uygulama	%100	%67	%100	%100	%67	%100
	3. Pilot Uygulama	%100	%100	%100	%100	%100	%100
3. Video	1. Pilot Uygulama	%71	%78	%100	%0	%67	%100
	2. Pilot Uygulama	%100	%100	%0	%67	%100	%100
	3. Pilot Uygulama	%88	%100	%100	%100	%100	%100
4. Video	1. Pilot Uygulama	%96	%90	%72	%75	%100	%75
	2. Pilot Uygulama	%75	%97	%83	%83	%100	%100
	3. Pilot Uygulama	%100	%97	%88	%100	%100	%100

Ayrıca araştırmanın SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde, öğretmenlerin sergileyeceği sınıf içi uygulama basamaklarının gözlemlenmesine ilişkin de SODEP Sınıf İçi Uygulama Veri Toplama Formu üzerinden her bir gözlemciye sınıf içi uygulama basamakları tanıtılmıştır.

3.8.2 Uygulama

Bu araştırmanın uygulama aşamasında; başlama düzeyi, uygulama ve izleme evreleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başlama düzeyi evresi, eğitim öğretim sürecinin serbest zaman ve etkinlik saatlerinde; uygulama ve izleme evreleri ise sadece etkinlik saatinde gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi sınıflarında gerçekleştirilen serbest zaman sürecinde çocuklar, öğretmen gözetiminde kendi seçimleri doğrultusunda öğrenme merkezlerinde oyun kurmaktadır. Etkinlik zamanında ise yine öğretmen gözetiminde müzik, sanat, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, fen ve matematik etkinlikleri yapmaktadır. Aşağıda her bir evrede gerçekleştirilen uygulamalar detaylı olarak anlatılmıştır.



Şekil 3.12 Uygulama Süreci

Başlama Düzeyi Evresi: Bu evrede, üç okul öncesi öğretmeni ve her bir öğretmenin sınıfında bulunan, okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli üç çocuktan başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Veri toplama süreci, her bir öğretmen ve çocuk çiftinin bulunduğu okul öncesi sınıfının serbest zaman ve etkinlik saatlerinde, araştırmacı ve gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan eş zamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi modeli doğrultusunda, başlama düzeyi veri sayısı önceden belirlenmiş olup başlama düzeyi veri sayılarının, hangi katılımcı çiftinden toplanacağına ise random olarak karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen ve çocuk çiftlerinden toplanacak olan başlama düzeyi veri sayıları beş, yedi ve dokuz olarak belirlenmiş ve başlama düzeyi verilerinin Çağla öğretmen ve Nihat'tan beş, Nesrin öğretmen ve Ersin'den yedi ve Selin öğretmen ve Melih'ten dokuz oturum toplanmasına karar verilmiştir. Başlama düzeyi evresinde, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tepkileri ile çocukların dersle ilgilenme ve ilgilenmeme davranışlarına yönelik veri toplanmış olup, bu veri toplama sürecine çocukların dersle ilgilenmeme davranışlarına ilişkin beş oturum üst üste kararlı veri elde edilene kadar devam edilmiştir. Hazırlanan uygulama takvimi doğrultusunda, farklı sınıflarda yer alan her bir öğretmen ve çocuk çiftinden bağımsız olarak veri toplanmış olup, gerçekleştirilen veri toplama süreci yarım saat sürmüştür. Araştırmacı ve gözlemci tarafından eş zamanlı ve bağımsız olarak gerçekleştirilen bu süreçte, kullanılan anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği doğrultusunda, yarım saatlik gözlem süresi üç dakikalık gözlem aralıklarına bölünmüş ve bu gözlem aralıkları sonunda zamanlayıcıdan gelen uyarı ile birlikte çocuk davranışlarına yönelik gözlem sonuçları veri toplama formuna

kaydedilmiştir. Olay kaydı davranış kayıt tekniği doğrultusunda ise yarım saatlik gözlem süresi boyunca öğretmen davranışlarına yönelik gözlem sonuçları veri toplama formuna kaydedilmiştir. Başlama düzeyi evresinde, çocukların dersle ilgilenmeme davranışlarına ilişkin kararlı veri elde edildikten sonra ise uygulama evresine geçilmiştir.

Uygulama Evresi: bu evrede de yine üç okul öncesi öğretmeni ve her bir öğretmenin sınıfında bulunan özel gereksinimli üç çocuktan uygulama verisi toplanmıştır. Veri toplama süreci, her bir öğretmen ve çocuk çiftinin bulunduğu okul öncesi sınıfının etkinlik saatinde, araştırmacı ve gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde öğretmen ve çocuk davranışlarına ek olarak öğretmenlerin gerçekleştirdiği sınıf içi uygulama basamaklarına yönelik veri toplanmıştır. Uygulama evresinde, her bir öğretmenin gerçekleştirdiği sınıf içi uygulama basamakları yaklaşık olarak 15dk boyunca gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları veri toplama formuna kaydedilmiştir. Bunun ardından öğretmen davranışlarına ilişkin olay kaydı, çocuk davranışlarına ilişkin de anlık zaman örnekleme kaydı kullanılarak veri toplama sürecine devam edilmiştir. Öğretmen davranışlarına ilişkin veriler 30dk boyunca toplanırken, çocuk davranışlarına ilişkin veriler 30 dakikalık gözlem süresinin üç dakikalık gözlem aralıklarının sonunda, zamanlayıcıdan gelen uyarı ile toplanmış ve veri toplama formlarına kaydedilmiştir. Uygulama evresi SODEP Teorik Eğitim, SODEP Uygulamalı Eğitim ve SODEP Sınıf İçi Uygulama süreçlerinden oluşmaktadır. Uygulama evresinde, okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildikten sonra ise izleme evresine geçilmiştir.

SODEP Teorik Eğitim: bu süreçte, üç okul öncesi öğretmenine SODEP Teorik Eğitim sunulmuştur. Bu eğitim her bir okul öncesi öğretmenin sınıfında, ortamda öğretmen, araştırmacı ve gözlemci olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitim sürecinde, hazırlanmış olan power point sunumu araştırmacı tarafından her bir öğretmene sunulmuştur. Sunumun ardından ise hazırlanmış olan eğitim kitapçığı her bir öğretmen ile paylaşılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen SODEP Teorik Eğitim süreci, yaklaşık olarak bir saat sürmüştür.

SODEP Uygulamalı Eğitim: SODEP Teorik Eğitimin ardından gerçekleştirilen bu süreçte, araştırmacı tarafından üç okul öncesi öğretmenine SODEP Uygulamalı Eğitim sunulmuştur. Bu eğitim her bir okul öncesi

öğretmenin sınıfında, ortamda öğretmen, araştırmacı ve gözlemci olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. SODEP Uygulamalı Eğitim sürecinde, hazırlanmış olan power point sunumu araştırmacı tarafından her bir okul öncesi öğretmene sunulmuştur. Sunumun ardından ise hazırlanmış olan eğitim kitapçığı her bir öğretmen ile paylaşılmıştır. Ek olarak SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde kullanılacak olan beceri analizleri, görsel ipuçları ve puan tablosuna da her bir okul öncesi öğretmeni ile paylaşılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen SODEP Uygulamalı Eğitim süreci, yaklaşık olarak bir saat sürmüştür.

SODEP Sınıf İçi Uygulama: SODEP Sınıf İçi Uygulama, SODEP Teorik Eğitim ve SODEP Uygulamalı Eğitim süreçlerini tamamlayan her bir okul öncesi öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreç, her bir okul öncesi öğretmenin sınıfındaki etkinlik zamanında, ortamda öğretmen, araştırmacı, gözlemci ve çocuklar olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çocukların biri özel gereksinimli olup diğerleri ise tipik gelişim düzeyindedir. SODEP Sınıf İçi Uygulama süreci, sınıftaki çocukların küçük gruplara ayrılması ile başlamıştır. Oluşturulan küçük gruplarda, öğretmenin çocukları rahat bir şekilde gözlemleyebilmesi için iki-beş arası çocuk yer almıştır. Ardından Görmezden Gelme, Etkinliğini Yapma ve Söz İsteme sınıf içi becerilerine yönelik hazırlanmış olan beceri analizleri sınıfta yer alan tüm çocukların görebileceği bir noktaya asılmıştır. Küçük gruplara ayrılan çocukların sergilemiş olduğu sınıf içi beceriler, gruba dayalı sembol pekiştirme sistemi ile pekiştirilmiş, buna ilişkin olarak hazırlanmış olan puan tablosu da sınıftaki tüm çocukların görebileceği bir noktaya asılmıştır. Gruba dayalı sembol pekiştirme sistemine ilişkin sınıfta yer alan tüm çocuklarla “Çocuklar sizlerle Görmezden Gelme, Etkinliğini Yapma ve Söz İsteme becerilerini öğreneceğiz. Gruptaki herkes bu becerileri yaparsa puan tablosuna yıldız ekleyeceğim. Eğer yapmazsa yıldız eklemeyeceğim. Toplam beş yıldız toplayan grup ödül sepetinden istediğini alacak. Beş yıldız toplayamazsanız üzülme. Yarın tekrar deneyerek yıldızları toplayabilirsiniz.” bilgisi paylaşılmış ve günlük hedef sembol sayısı da “Çocuklar bugün her grup beş yıldız toplayacak.” denilerek belirtilmiştir. Bunun ardından yaklaşık olarak 15 dakika süresince okul öncesi öğretmeni tarafından Görmezden Gelme, Etkinliğini Yapma ve Söz İsteme sınıf içi becerileri çocuklara öğretilmiştir. Becerilerin öğretilmesi sürecinde öğretmen; beceriye dikkat çekme, beceri analizleri üzerinde yer alan resimleri işaret etme, beceri basamaklarını sesli okuma, beceriye model olma, sınıftaki çocuklarla

rol oynama çalışmaları yapma ve geri bildirim verme basamaklarını gerçekleştirmiştir. Bu sürecin ardından, öğretmen tarafından günlük rutin öğrenme öğretme süreci uygulanmış, aynı zamanda da 30dk boyunca 5dk arayla küçük grupların sergilediği davranışlar yine öğretmen tarafından gözlemlenmiştir. Bu gözlem sürecinde sesli ve titreşimli uyarı veren ve “yıldız saati” olarak adlandırılan bir zamanlayıcı kullanılmış olup bu zamanlayıcı 30dk boyunca 5dk arayla, sabit zaman aralıklı olarak ayarlanmıştır. Zamanlayıcının vermiş olduğu sesli ve titreşimli uyarı ile birlikte her bir küçük grup öğretmen tarafından gözlemlenmiş ve gözlem sonucunda ise belirlenen sınıf içi becerileri sergileyen küçük gruplar için puan tablosuna yıldız sembolü eklenmiştir. Yıldız sembolü eklenen küçük gruplardaki çocuklara aynı zamanda sözel pekiştireç de sunulmuştur. Ek olarak çocukların sergilediği sınıf içi beceriler dışındaki diğer beceri ve davranışlar ise görmezden gelinmiştir. 30 dakikalık uygulama sürecinin sonunda ise her bir küçük grubun puan tablosundaki yıldız sembolü sayılmış ve beş hedef sembole ulaşan küçük gruplar belirlenmiştir. Ardından öğretmen, hedef sembol sayısına ulaşan her bir küçük grubun yanına giderek grupta yer alan çocukların hepsine öncelikle yıldız kolyesini takmış ardından çocukların ödül sepetinden istediklerini almasını sağlamıştır. Günlük hedef sembol sayısına ulaşamayan küçük gruplara yönelik ise yarın tekrar yıldız toplayabilecekleri ve beş yıldız toplarlarsa ödül sepetinden istediklerini alabilecekleri öğretmen tarafından söylenmiştir. SODEP Sınıf İçi Uygulamanın sonunda ise uygulama süreci, her bir öğretmen ile ayrı ayrı değerlendirilmiş olup gerçekleştirilen sınıf içi uygulama basamaklarına yönelik araştırmacı tarafından öğretmenlere geri bildirim verilmiştir. Araştırmacı, sınıf içi basamaklarına yönelik öğretmenlerin sergilediği doğru tepkileri, sözel olarak pekiştirerek olumlu dönüt; yanlış tepkilerin ise doğrusunu sözel olarak ifade ederek düzeltici dönüt sağlamıştır. SODEP Sınıf İçi Uygulama süreci, uygulama sona erene kadar devam etmiş olup farklı okullarda yer alan her bir okul öncesi öğretmeni ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

İzleme Evresi: bu evrede de yine öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin izleme verisi toplanmıştır. İzleme evresi, araştırmanın uygulama evresinde çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildikten sonra gerçekleştirilmiştir. Uygulama evresi ile birebir benzer süreçlerin gerçekleştirildiği izleme evresi, uygulama süreci bittikten bir hafta sonra, öğretmen ve çocukların yılsonu etkinliklerinden dolayı bir oturum

olarak toplanmıştır. Böylece uygulama bittikten sonra öğretmenlerin sınıf içi uygulama basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştiremedikleri, öğretmen ve çocuk davranışlarındaki değişikliğin devam edip etmediği belirlenmiştir.

3.9 Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen veriler, grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafiksel analiz sürecinde düzey, eğilim ve kararlılık analizi yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla Tau-U değeri kullanılarak etki büyüklüğü hesaplaması da yapılmıştır. Aşağıda gerçekleştirilen veri analiz süreci detaylı olarak anlatılmıştır.



Şekil 3.13 Veri Analiz Süreci

Düzey analizi kapsamında, her bir evrede yer alan verilerin düzeyinde görülen değişiklik miktarının belirlenmesi amacıyla düzey kararlılığı ve her bir evrede yer alan veri düzeyinin karşılaştırılması amacıyla düzey değişikliği olmak üzere iki analiz yapılmıştır. Düzey kararlılığı için gerçekleştirilmiş olan işlem basamakları; bir evredeki ortanca değer hesaplanması, ortancanın %20 fazlası ve %20 eksisinin hesaplanması, belirlenen veri aralığından x eksenine paralel olarak düzey kararlılığı zarfı çizgilerinin çizilmesi şeklindedir. Sonuç olarak her bir evrede bulunan verilerin %80'inin bu çizgiler arasında olması ile evrenin düzeyindeki kararlılık belirlenmektedir. Düzey değişikliği analizi için ise mutlak düzey değişikliği analizi yapılmış olup, gerçekleştirilen işlem basamakları; ilk evredeki son veri noktası ile ve son evredeki ilk veri noktasının belirlenmesi ve büyük veriden küçük verinin çıkarılması olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değer, hedef davranışa ilişkin belirlenen ölçüt yönünde artış ya da azalma olması açısından değerlendirilmektedir (Tekin-İftar, 2018c).

Eğilim analizi kapsamında, her bir evrenin veri yolu yönünün belirlenmesi amacıyla eş yarı yöntemi kullanılarak ve her bir evrede yer alan verilerin eğiliminde görülen değişiklik miktarının belirlenmesi amacıyla eğilim kararlılığı olmak üzere iki analiz yapılmıştır. Eş yarı yöntemi için gerçekleştirilmiş olan işlem basamakları; bir evredeki verilerin ortasından y eksenine paralel bir çizgi çizilmesi, bu çizginin sağında ve solunda kalan her iki yarıdaki verilerin ortasından yine y eksenine paralel çizgiler çizilmesi, her iki yarının ortancalarının bulunması ve buradan x eksenine paralel çizgiler çizilmesi olarak belirlenmiştir. Son olarak ise her iki yarıda belirlenen ortancaların kesişme noktalarının birleştirilmesi ile ilerleme çizgisi çizilmektedir. Bu sayede verilerin düz, artma ya da azalma yönlerinden hangi yönde olduğu belirlenmektedir. Eğilim kararlılığı analizi için gerçekleştirilen işlem basamakları; bir evredeki ortanca değerinin hesaplanması, ortancanın %20 fazlası ve %20 eksisinin hesaplanması, belirlenen veri aralığından x eksenine paralel olarak eğilim kararlılığı zarfı çizgilerinin çizilmesi şeklindedir. Sonuç olarak her bir evrede bulunan verilerin %80'inin bu çizgiler arasında olması ile evrenin eğilimindeki kararlılık belirlenmektedir (Tekin-İftar, 2018c).

Araştırmada çocuk davranışlarına ilişkin, her bir evredeki veri noktalarının değişkenliğinin belirlenmesi amacıyla kararlılık analizi yapılmıştır. Kararlılık analizi için gerçekleştirilmiş olan işlem basamakları; evredeki verilerin ortalamasının ve ortalamanın %15 fazlası ile %15 eksisinin hesaplanması, belirlenen veri aralığından x eksenine paralel çizgilerin çizilmesi olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak her bir evrede bulunan verilerin %80'inin bu çizgiler arasında olması ile evredeki verilerin kararlılığı belirlenmektedir (Tekin-İftar, 2018c).

Bu araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla, Parker vd. (2011) tarafından geliştirilmiş olan “Gruplar Arası Örtüşmeme İçin Kendall’ın Tau Değeri” olarak da ifade edilen, Tau-U değeri kullanılarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Tau-U değeri, başlama düzeyi ve uygulama evresindeki her bir veri noktasının birbiriyle karşılaştırılarak elde edilen örtüşen veri çifti sayısının, örtüşmeyen veri çifti sayısından çıkarılması ve sonucun karşılaştırılan toplam çift sayısına bölünmesi ile hesaplanmaktadır. Bu değeri hesaplamak için gerekli olan işlemler, başlama düzeyi evresindeki veri sayısı ile uygulama evresindeki veri sayısının çarpılması ve karşılaştırılacak toplam çift sayısının belirlenmesi ile başlamaktadır. Ardından

başlama düzeyi ve uygulama evresindeki her bir veri noktası birbiriyle karşılaştırılarak uygulama evresindeki ve başlama düzeyi evresindeki veri değeri büyük olan çift sayısı belirlenmektedir. Ek olarak uygulama evresindeki veri değeri büyük olan çift sayısından, başlama düzeyi evresindeki veri değeri büyük olan çift sayısı çıkarılmakta ve elde edilen sayı toplam çift sayısına bölünmektedir. Son olarak ise elde edilen sonuç 100 ile çarpılmaktadır. Belirlenen yüzde, etki büyüklüğü olarak kabul edilmekte ve bu değer %20 den küçük ve eşitse etkisiz, %20 ile %60 arasında ise sorgulanabilir, %60 a eşit ve %60 ile %80 arasında ise etkili ve %80 den büyük ve eşit ise çok etkili olarak yorumlanmaktadır (Rakap vd., 2020).

3.10 Geçerlik

Tek denekli araştırma yöntemlerinden olan eş zamanlı olmayan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu araştırmada geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Aşağıda araştırmanın geçerliği kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara yer verilmiştir.

3.10.1 İç Geçerlik

Bu araştırmada, iç geçerliğin kontrol altına alınması amacıyla, araştırmada yer alan öğretmen ve çocuk çiftleri ile hem katılımcı içi hem de katılımcılar arası çok sayıda yinleme yapılmasına, gerçekleştirilen başlama düzeyi ve uygulama evrelerinin art zamanlılık ilkesi doğrultusunda uygulanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada iç geçerliğin artırılması amacıyla; uygulama sürecini etkileyebilecek olası durumların önüne geçmek için öğretmenler ile görüşülerek uygulamaya yönelik çevresine herhangi bir bilgi vermemesi istenmiştir. Ek olarak araştırma, yaklaşık olarak bir buçuk ay gibi makul bir sürede tamamlandığı için olgunlaşma etkisinin kontrol altına alındığı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra bağımlı değişkene ilişkin gözlemcilerle paylaşılan hedef davranışların tanımları ve veri toplama sürecine ilişkin gözlemcilerle sunulan gözlemci eğitimi ile ölçme sürecinin kontrol altına alındığı düşünülmektedir. Ek olarak herhangi bir etkiye maruz kalmaksızın tepkilerini sergilemesi amacıyla, öğretmen davranışlarına ilişkin toplanan verilere yönelik öğretmenlere herhangi bir bilgi verilmemiştir. Böylece ölçme sürecinin kontrol altına alındığı düşünülmektedir.

Araştırma modeli doğrultusunda, kovaryans etkinin kontrol altına alınması ve olası bir kovaryans etkiye maruz kalan katılımcıların araştırmanın dışında bırakılması amacıyla yedek öğretmen ve çocuk çiftleri belirlenmiştir. Bunun yanı

sıra hem deneysel kontrolün kurulması hem de kovaryans etkinin kontrol altına alınması amacıyla, araştırmada birbirinden bağımsız olarak farklı okullarda yer alan öğretmen ve çocuk çiftlerine yer verilmiştir. Katılımcıların işlevsel olarak benzer özellikte olması için ise her bir öğretmenin okul öncesi öğretmeni ve her bir çocuğun ise okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk olmasına, çocukların hafif düzey ZY tanısına sahip olmasına dikkat edilmiştir.

3.10.2 Dış Geçerlik

Araştırmanın dış geçerliğinin artırılması amacıyla başlama düzeyi ve uygulama evreleri ile ortam ve katılımcı özellikleri açık ve detaylı olarak tanımlanmıştır. Ek olarak gerçekleştirilen doğal ve sistematik yineleme ile araştırmanın dış geçerliğinin sağlandığı düşünülmektedir. Katılımcılar arasında gerçekleştirilen doğal yineleme, birinci katılımcıda elde edilen bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin diğer katılımcılarda da ortaya konmasıyla sağlanmıştır. Böylece birinci katılımcıda elde edilen etkinin tesadüfi olmadığı benzer etkinin diğer katılımcılar üzerinde de yinelendiği ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın doğal yineleme sürecinde; araştırmacı, araç-gereçler, bağımsız değişken, bu değişkenin sunuluş biçimi, değerlendirme yöntemi, araştırmanın bağımlı değişkeni, katılımcıların yaş, performans ve davranışsal özellikleri sabit tutulmuş, bağımsız değişken tüm katılımcılarda benzer şekilde uygulanmış ve üç katılımcı ile yineleme yapılmasına dikkat edilmiştir. Ek olarak başlama düzeyinde kararlı veri elde edilmesine, birinci durumda elde edilen etkinin diğer durumlarda da görülmesine ve görülen etki büyüklüğünün kabul edilebilir bir ölçütü karşılar düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

3.11 Güvenirlik

Araştırmada güvenirliliğin artırılması amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ve bu kapsamda toplanan gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verilerine aşağıda yer verilmiştir.

Tek denekli araştırma yöntemlerinden olan eş zamanlı olmayan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin kullanıldığı bu araştırmada, güvenirliliğe yönelik öncelikle gözlenebilen ve ölçülebilen hedef davranışlar (bağımlı değişken) belirlenmiştir. Ayrıca gerçekleştirilen uygulama sürecine (bağımsız değişken) açık bir şekilde yer verilmiştir. Bu doğrultta iyi bir hedef davranışın tanımında yer alması gereken; hedef davranışın yeterince açık yazılması, davranış sınırlarının belirli olması, gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler içermesi ölçütlerine dikkat edilmiş ve

araştırmanın bağımsız değişkenine yönelik uygulama süreci detaylı bir şekilde yazılmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik verisi toplanmadan önce pilot uygulama aşamasında gözlemci eğitimine yer verilmiştir. Gözlemci eğitimi sürecinde araştırmada yer alan iki lisans öğrencisine, araştırmada kullanılacak olan davranış kayıt teknikleri ve bu davranış kayıt tekniklerini kullanarak hedef davranışlara ilişkin nasıl veri toplanacağına yönelik eğitim verilmiştir. Gözlemci eğitimi ile araştırma kapsamında belirlenmiş olan öğretmen ve çocuk davranışları ile kullanılan davranış kayıt tekniklerinin karmaşıklığı önlenerek güvenilirliğin artırıldığı düşünülmektedir.

Ek olarak, güvenilirliğin artırılması amacıyla gözlemci beklentisi ve araştırmacı geri dönüşü engellenerek, araştırmacı ve gözlemcinin birbirini etkileyecek şekilde katılımcıların performansına ve araştırma sonuçlarına ilişkin görüş belirtmemeleri sağlanmıştır. Bunun yanı sıra gözlemci tepkiselliğini önlemek amacıyla, güvenilirlik verisinin toplanacağı oturumlar araştırmanın veri toplama süreci sonunda, random olarak belirlenmiştir. Araştırmada gözlemcinin tanımlardan uzaklaşmasını önlemek amacıyla ise gözlemcilerle, araştırma kapsamında belirlenen öğretmen ve çocuk davranışlarının tanımlarının yer aldığı bilgi formları paylaşılmıştır. Ayrıca eş zamanlı olmayan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin uygulama sürecinde meydana gelebilecek olası sorunların önüne geçilmesi amacıyla, uygulama öncesinde bir uygulama takvimi hazırlanmıştır.

3.11.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik verisinin toplanması için öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin gözlemci ve araştırmacının bağımsız olarak veri topladığı oturumlar random olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin alandan olmayan okul öncesi öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi dolayısıyla da her bir evrede yer alan oturumların en az %30'unda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmada öğretmen davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması $[(\text{Küçük Sayı}/\text{Büyük Sayı}) \times 100]$ formülü ile hesaplanmıştır. Çocuk davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik hesaplaması ise $[(\text{Görüş Birliği}/\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$ formülü ile hesaplanmıştır (Erbaş, 2018).

Araştırma kapsamında Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formları (Ek 16.1, Ek 16.2) kullanılarak öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Aşağıda başlama düzeyi (BD), uygulama (U) ve izleme (İ) evrelerine ilişkin elde edilen gözlemciler arası güvenirlik verilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.8 Öğretmen ve çocuk çiftleri gözlemciler arası güvenirlik verileri

Öğretmen ve Çocuk Çiftleri	Bağımlı Değişkenler								
	Öğretmen Davranışları						Çocuk Davranışları		
	Olumlu Tepkiler			Olumsuz Tepkiler					
	BD	U	İ	BD	U	İ	BD	U	İ
Çağla öğretmen ve Nihat	%90	%97	%93	%90	%100	%100	%95	%100	%100
Nesrin öğretmen ve Ersin	%100	%88	%100	%92	%100	%100	%100	%100	%100
Selin öğretmen ve Melih	%84	%84	%89	%96	%94	%100	%93	%100	%100

3.11.2 Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirliliği verisinin toplanması için araştırmada yer alan bağımsız değişkenin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına ilişkin gözlemci ve araştırmacının bağımsız olarak veri topladığı oturumlar random olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, her bir uygulama evresinde yer alan oturumların en az %30'unda güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenirliliği verisi Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu (Ek 17) aracılığıyla toplanmış olup [(Gözlenen Uygulamacı Davranışı/Planlanan Uygulamacı Davranışı)x100] formülü ile hesaplanmıştır (Erbaş, 2018). Bu kapsamda elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.9 Uygulama güvenirliliği verileri

Evreler	Uygulama Aşaması		
	Çağla Öğretmen	Nesrin Öğretmen	Selin Öğretmen
Uygulama	%100	%100	%99
İzleme	%100	%100	%100

3.11.3 Sosyal Geçerlik

Bu araştırmada, araştırmanın katılımcısı olan okul öncesi öğretmenleri, bu öğretmenlerin sınıflarındaki tipik gelişim düzeyindeki çocuklar ve kaynaştırma eğitimi alan çocukların anneleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler

aracılığıyla, sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında, Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formları (Ek 15.1, Ek 15.2, Ek 15.3) hazırlanmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerlik verisinin toplanması amacıyla hazırlanan veri toplama formlarına ilişkin Tez İzleme Komitesi toplantılarında uzman görüşü alınmış ve elde edilen görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlik verisi; öğretmen, çocuk ve aile üyelerinden yazılı ve sözlü olarak toplanmış olup sözlü olarak ifade edilen görüşler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından kaydedilen verilerin transkripti yapılmış ve elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.11.4 Tek Denekli Araştırmaların Niteliksel Göstergeleri

Bu araştırmada eş zamanlı olmayan katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modelinin uygulama sürecinde, Horner vd. (2005) tarafından belirtilen tek denekli araştırmaların 21 niteliksel göstergesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcı ve ortam açısından; öğretmen ve çocuk çiftlerinden oluşan katılımcıların sayı, yaş, sınıf, cinsiyet, tanı, performans düzeyi ve branş bilgileri ile katılımcıların ön koşul özellikleri, nasıl ve kim tarafından seçildiği ve seçilme ölçütünün yanı sıra uygulamanın gerçekleştirildiği fiziksel ortam, ortamda yer alan kişiler, okul ortamının özellikleri, tipik gelişim gösteren çocuk sayısı ve özel gereksinimli çocuk sayısı açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bağımlı değişken açısından; doğrudan gözlemlenebilen somut ve nicel ifadeleri içeren işe vuruk tanım yapılmış olup bağımlı değişkenin hangi durumlarda doğru, hangi durumlarda yanlış tepki içerdiği ve buna yönelik olarak olumlu ve olumsuz değerlendirme durumları ile ölçme süreci açık bir şekilde tanımlanmıştır. Bunların yanı sıra bağımlı değişkene yönelik uygulama öncesi ve sırasında tekrarlı ölçümler yapılmış ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bağımsız değişken açısından; uygulama süreci ve bu süreçte kullanılan araç-gereçler açık bir şekilde tanımlanmış, uygulama sürecinin planlanması ve bu plana bağlı kalınması amacıyla da bir uygulama takvimi hazırlanmıştır. Böylece bağımsız değişken sistematik olarak uygulanmıştır. Ayrıca uygulama güvenilirliği verisi de toplanmıştır. Başlama düzeyi açısından; herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın var olan süreç gözlemlenmiş, çocukların dersle ilgilenmeme davranışlarına ilişkin beş veri noktasından oluşan kararlı veri elde edilene kadar başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Ayrıca başlama düzeyi verisinin toplandığı ortam açık bir şekilde tanımlanmıştır. Geçerlik açısından; bağımsız

değişkenin bağımlı değişken üzerindeki deneysel etkisi, üç farklı katılımcıda gözlenmiştir. İç geçerlik, çok sayıda yinelemenin yapılması ve gerçekleştirilen başlama düzeyi ve uygulama evresinin art zamanlılık ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilmesiyle; dış geçerlik doğal yineleme ile kontrol altına alınmıştır. Deneysel kontrol, tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme ile hedef davranışın ölçütü karşılayacak düzeyde sonuçlanmasıyla sağlanmıştır. Gerçekleştirilen uygulama sonucunda bağımlı değişkende meydana gelen değişikliğin kabul edilebilir düzeyde bir ölçütü karşılaması için üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edilmiştir. Bunun yanı sıra bağımsız değişkenin ekonomik ve bireyin çevresinde yer alan diğer kişiler tarafından da uygulanabilir olmasına, uygulama sürecinin açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca sosyal geçerlik verisi de öğretmen, çocuk ve aile üyelerinden toplanmıştır.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, SÇODD'ye yönelik tasarlanan, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan SODEP'in öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın bu bölümünde, SODEP'in öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiği ve kalıcılığının yanı sıra sosyal geçerliğine ilişkin bulgulara ve bu bulguların analizine yer verilmiştir.

Araştırmada, öğretmen davranışlarına yönelik SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formu ve çocuk davranışlarına yönelik SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formu kullanılarak veri toplanmıştır. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri Öğretmen Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu, çocukların görüşleri Çocuk Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu ve aile üyelerinin görüşleri Aile Üyeleri Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada, öğretmen ve çocuk davranışlarına yönelik elde edilen etkililik ve izleme bulguları çizgi grafiği ile gösterilmiştir. Öğretmen davranışlarına ilişkin çizgi grafiğinde, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tepkilerinin sıklığı, çocuk davranışlarına ilişkin çizgi grafiğinde ise çocukların dersle ilgilenme ve ilgilenmeme davranışlarının yüzdesine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik bulguları doğrultusunda; öğretmen, çocuk ve aile üyelerinin görüşleri de alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgulara araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin çizgi grafiği ile gösterilen bulguların, grafiksel analizi kapsamında öğretmen davranışlarına yönelik düzey ve eğilim analizi, çocuk davranışlarına yönelik olarak ise düzey, eğilim ve kararlılık analizi yapılmıştır. Araştırmada düzey analizi kapsamında düzey değişikliği ve düzey kararlılığı, eğilim analizi kapsamında ise eş yarı yöntemi ve eğilim kararlılığı ile analiz süreçleri gerçekleştirilmiştir. Ek olarak SODEP'in öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi için Tau-U kullanılarak etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış olup elde edilen analiz sonuçları da aşağıda yer almaktadır. Ayrıca araştırmanın sosyal geçerlik bulguları da betimsel olarak analiz edilmiş olup elde edilen analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

4.1 Öğretmenlerin Hedef Davranışlarına İlişkin Bulgular

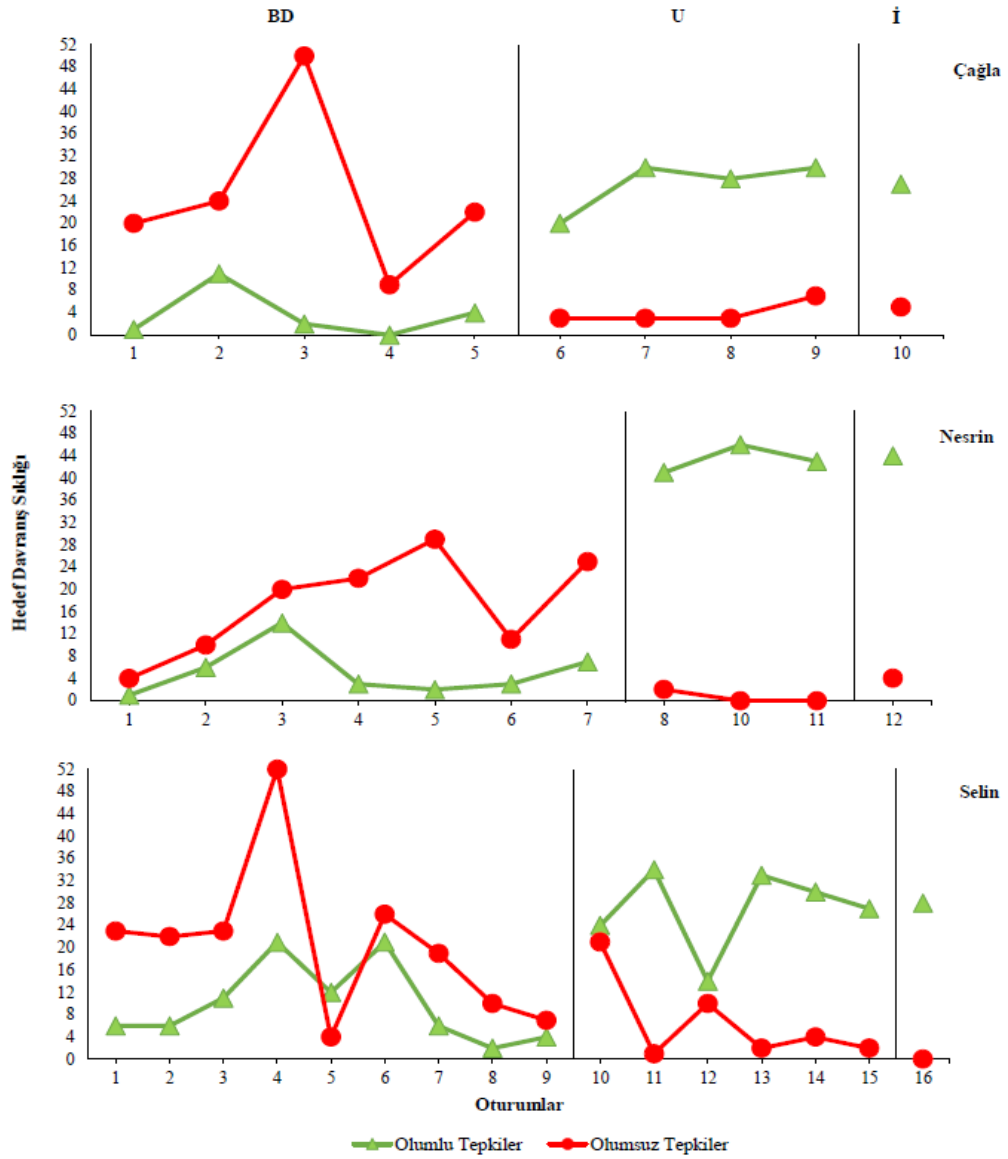
Bu araştırmada uygulanan SODEP'in, okul öncesi öğretmenlerinin hedef davranışları üzerindeki etkisi incelenmiş olup bu kapsamda öğretmenlerin, olumlu ve olumsuz tepki sıklığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen davranışları, olay kaydı davranış kayıt tekniği ile kaydedilerek öğretmenlerin toplam davranış sayısı belirlenmiştir. Öğretmenlerin hedef davranışlarına ilişkin başlama düzeyi evresinde toplanan veriler, eğitim öğretim sürecinin serbest zaman ve etkinlik saatlerinde; uygulama ve izleme evrelerinde toplanan veriler ise sadece etkinlik saatinde toplanmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama süreci bittikten bir hafta sonra toplanan izleme verisi de öğretmen ve çocukların yılsonu etkinliklerinden dolayı bir oturum olarak toplanmıştır.

Öğretmenlerin hedef davranışlarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen bulgulara ve analiz sonuçlarına Şekil 4.1'de yer verilmiştir.

4.1.1 Öğretmenlerin Olumlu Tepkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda SODEP'in, öğretmenlerin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerindeki etkililiği ve kalıcılığı incelenmiştir. Öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin veri toplama süreci eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş olup çocukların dersle ilgilenmeme davranışlarına ilişkin beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Araştırmanın uygulama evresinde de çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildikten sonra ise izleme evresine geçilmiştir.

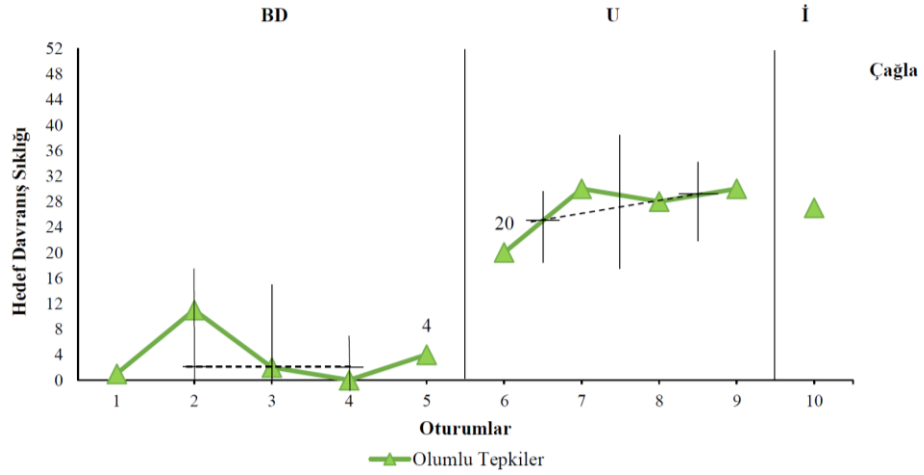
Araştırma kapsamında üç okul öncesi öğretmenin olumlu tepki sıklığını gösteren Şekil 4.1'deki grafikte yer alan başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerindeki veriler incelenmiş olup elde edilen bulgular ve grafiksel analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 4.1 Öğretmen Katılımcıların Olumlu ve Olumsuz Tepki Sıklığı

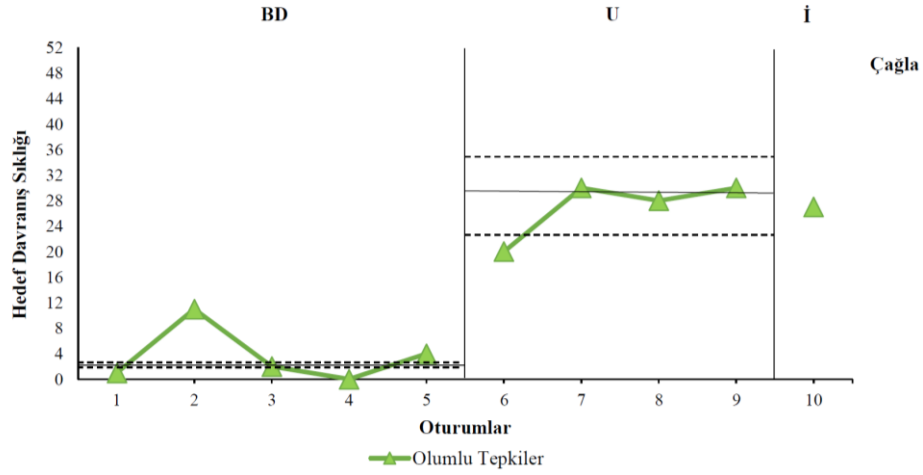
Şekil 4.1’de yer alan Çağla öğretmene ait grafik incelendiğinde, öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin başlama düzeyi evresinde beş oturum veri toplandığı ve öğretmenin en az sıfır ve en fazla 11 olmak üzere ortalama dört kez olumlu tepkide bulunduğu görülmüştür. Uygulama evresinde ise öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin toplam dört oturum veri toplanmış olup öğretmen en az 20 ve en fazla 30 olmak üzere ortalama 27 kez olumlu tepkide bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin bir oturum veri toplanmış olup

öğretmenin 27 kez olumlu tepkide bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.2 Çağla Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.2’de Çağla öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin düzey değişikliği analizinin çeşitlerinden olan mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, Çağla öğretmenin ilk evredeki son veri noktasının dört, son evredeki ilk veri noktasının 20 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise 16 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre okul öncesi öğretmenin uygulama evresindeki olumlu tepki sıklığının başlama düzeyi evresine göre artış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin düz, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise artma yönünde olduğu görülmüştür. Yapılan eğilim analizine göre öğretmenin olumlu tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde oldukça düşük düzeyde ve düz olan eğilimin, uygulama evresinde yüksek düzeyde ve artma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır.



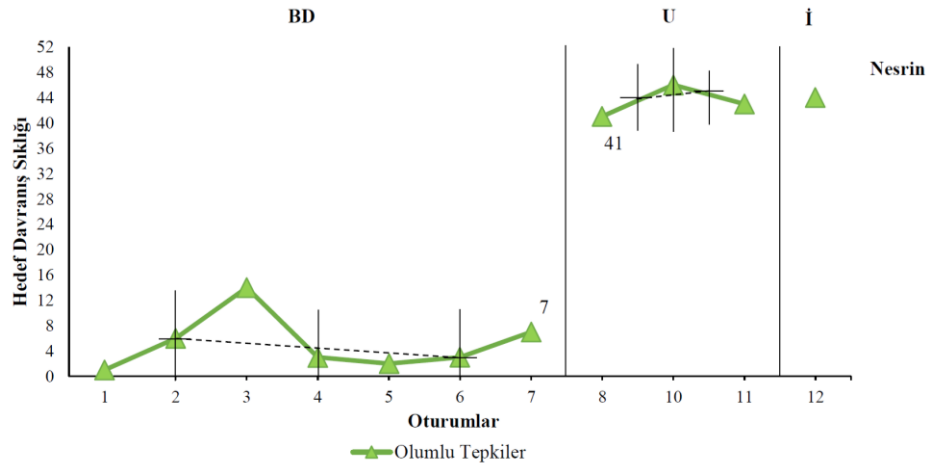
Şekil 4.3 Çağla Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.3'te ise Çağla öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde; başlama düzeyi evresindeki verilerin %20'si, uygulama evresindeki verilerin ise %80'i düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, öğretmenin olumlu tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde oldukça düşük düzeyde ve değişken olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde yüksek düzeyde ve kararlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP'in, Çağla öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

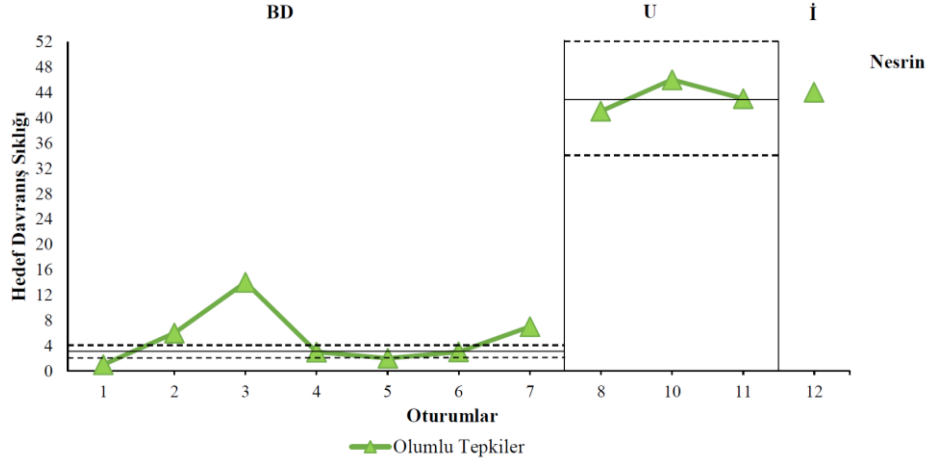
Şekil 4.1'de yer alan Nesrin öğretmene ait grafik incelendiğinde, öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin başlama düzeyi evresinde yedi oturum veri toplandığı ve öğretmenin en az bir ve en fazla 14 olmak üzere ortalama beş kez olumlu tepkide bulunduğu görülmüştür. Uygulama evresinde ise öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin toplam üç oturum veri toplanmış olup öğretmen en az 41 ve en fazla 46 olmak üzere ortalama 43 kez olumlu tepkide bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin bir oturum veri toplanmış olup öğretmenin 44 kez olumlu tepkide bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in,

öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.4 Nesrin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.4'te Nesrin öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, Nesrin öğretmenin ilk evredeki son veri noktasının yedi, son evredeki ilk veri noktasının 41 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise 34 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre okul öncesi öğretmenin uygulama evresindeki olumlu tepki sıklığının başlama düzeyi evresine göre artış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin azalma yönünde, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise yaklaşık olarak düz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre öğretmenin olumlu tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde oldukça düşük düzeyde ve azalma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve düz olduğu ortaya çıkarılmıştır.



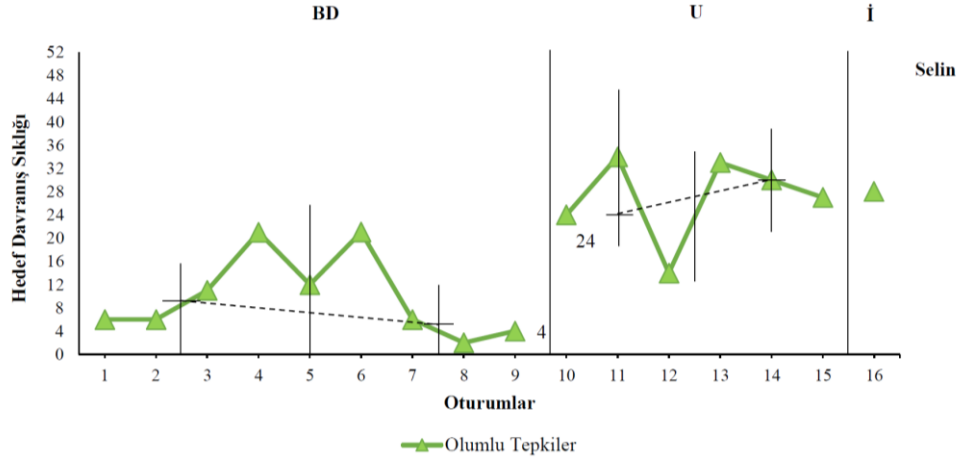
Şekil 4.5 Nesrin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.5'te ise Nesrin öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %43'ü, uygulama evresindeki verilerin ise %100'ü düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, öğretmenin olumlu tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde oldukça düşük düzeyde ve değişken olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve kararlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP'in, Nesrin öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

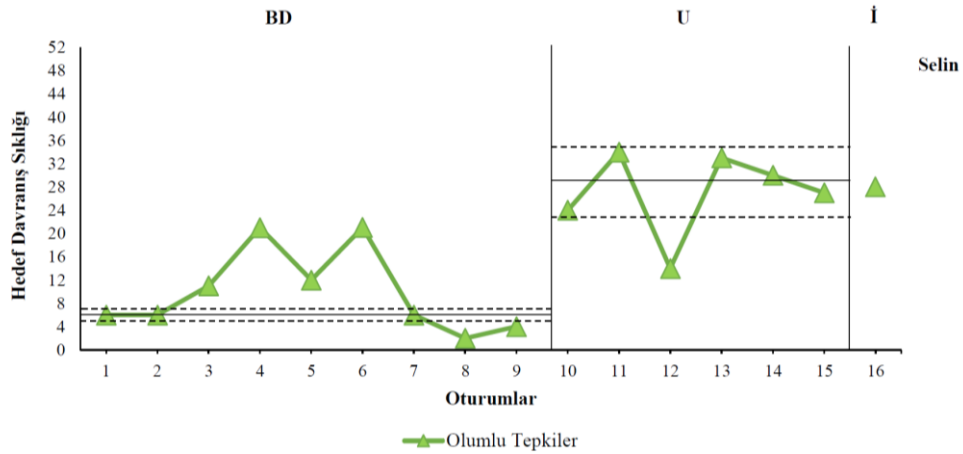
Şekil 4.1'de yer alan Selin öğretmene ait grafik incelendiğinde, öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin başlama düzeyi evresinde dokuz oturum veri toplandığı ve öğretmenin en az iki ve en fazla 21 olmak üzere ortalama 10 kez olumlu tepkide bulunduğu görülmüştür. Uygulama evresinde ise öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin toplam altı oturum veri toplanmış olup öğretmen en az 14 ve en fazla 34 olmak üzere ortalama 27 kez olumlu tepkide bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin bir oturum veri toplanmış olup öğretmenin 28 kez olumlu tepkide bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise

araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.6 Selin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.6’da Selin öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, Selin öğretmenin ilk evredeki son veri noktasının dört, son evredeki ilk veri noktasının 24 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise 20 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre okul öncesi öğretmenin uygulama evresindeki olumlu tepki sıklığının başlama düzeyi evresine göre artış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin azalma, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise artma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre öğretmenin olumlu tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde düşük düzeyde ve azalma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve artma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır.



Şekil 4.7 Selin Öğretmenin Olumlu Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.7’de ise Selin öğretmenin olumlu tepkilerine ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %33’ü, uygulama evresindeki verilerin ise %80’i düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, öğretmenin olumlu tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde oldukça düşük düzeyde ve değişken olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde yüksek düzeyde ve kararlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP’in, Selin öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %93 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumlu tepki sıklığının artırılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

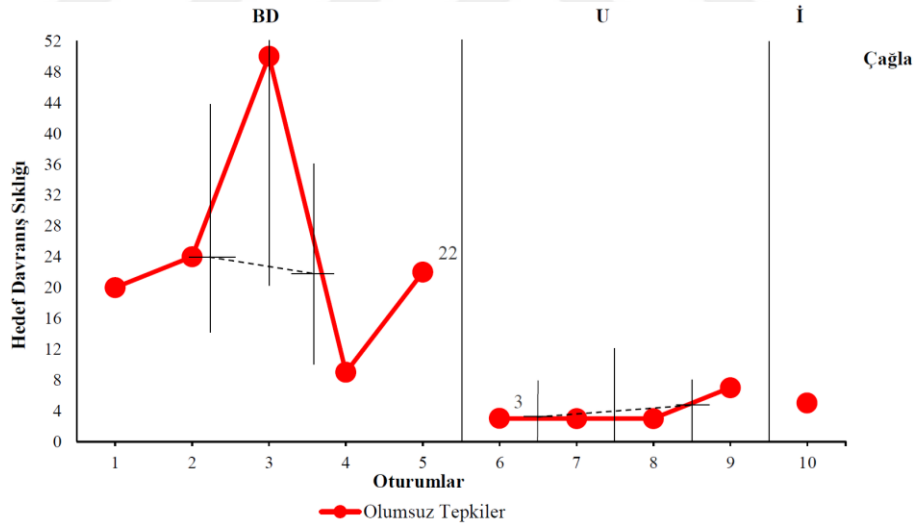
4.1.2 Öğretmenlerin Olumsuz Tepkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında SODEP’in, öğretmenlerin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerindeki etkililiği ve kalıcılığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin veri toplama süreci eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş olup çocukların dersle ilgilenmeme davranışlarına ilişkin beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Araştırmanın uygulama evresinde de çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildikten sonra ise izleme evresine geçilmiştir.

Araştırma kapsamında üç okul öncesi öğretmenin olumsuz tepki sıklığını gösteren Şekil 4.1’deki grafikte yer alan başlama düzeyi, uygulama ve izleme

evrelerindeki veriler incelenmiş olup elde edilen bulgular ve grafiksel analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

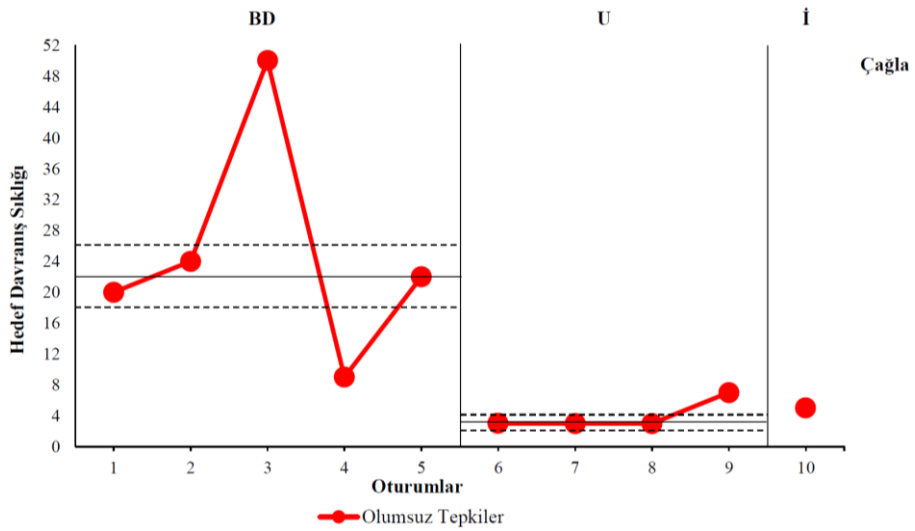
Şekil 4.1’de yer alan Çağla öğretmene ait grafik incelendiğinde, öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin başlama düzeyi evresinde beş oturum veri toplandığı ve öğretmenin en fazla 50 ve en az dokuz olmak üzere ortalama 25 kez olumsuz tepkide bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin toplam dört oturum veri toplanmış olup öğretmen en fazla yedi ve en az üç olmak üzere ortalama dört kez olumsuz tepkide bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin bir oturum veri toplanmış olup öğretmenin beş kez olumsuz tepkide bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.8 Çağla Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.8’de Çağla öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, Çağla öğretmenin ilk evredeki son veri noktasının 22, son evredeki ilk veri noktasının 3 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise 19 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre

okul öncesi öğretmeninin uygulama evresindeki olumsuz tepki sıklığının başlama düzeyi evresine göre azalış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin yaklaşık olarak azalma, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise yaklaşık olarak düz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre öğretmenin olumsuz tepki sıklığına ilişkin, başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve azalma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve düz olduğu ortaya çıkarılmıştır.

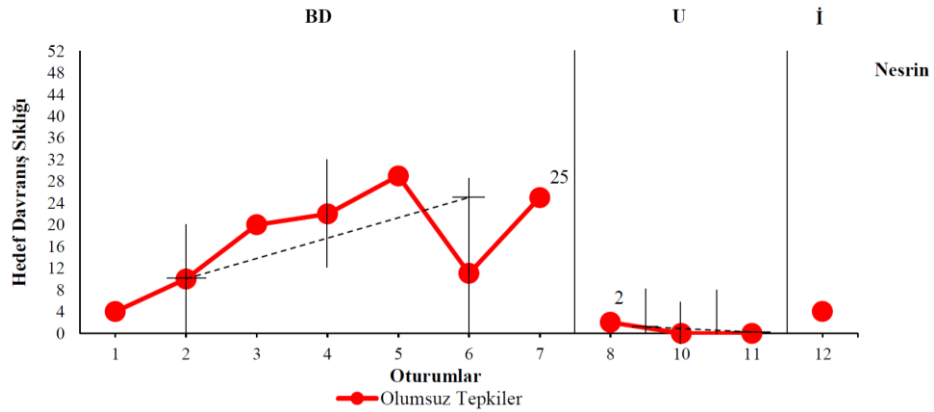


Şekil 4.9 Çağla Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.9’da ise Çağla öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %60’ı, uygulama evresindeki verilerin ise %80’i düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, öğretmenin olumsuz tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve değişken olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve kararlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP’in, Çağla öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

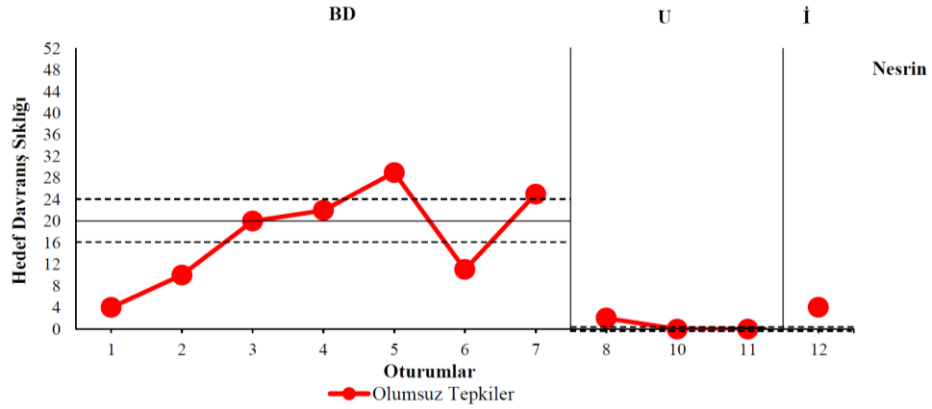
Şekil 4.1’de yer alan Nesrin öğretmene ait grafik incelendiğinde, öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin başlama düzeyi evresinde yedi oturum veri toplandığı ve öğretmenin en fazla 29 ve en az dört olmak üzere ortalama 17 kez olumsuz tepkide bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin toplam üç oturum veri toplanmış olup öğretmen en fazla iki ve en az sıfır olmak üzere ortalama bir kez olumsuz tepkide bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin bir oturum veri toplanmış olup öğretmenin dört kez olumsuz tepkide bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.10 Nesrin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey Değişiliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.10’da Nesrin öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, Nesrin öğretmenin ilk evredeki son veri noktasının 25, son evredeki ilk veri noktasının iki ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise 23 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre okul öncesi öğretmenin uygulama evresindeki olumsuz tepki sıklığının başlama düzeyi evresine göre azalış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin

artma yönünde, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise yaklaşık olarak düz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre öğretmenin olumsuz tepki sıklığına ilişkin, başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve artma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve düz olduğu görülmüştür.



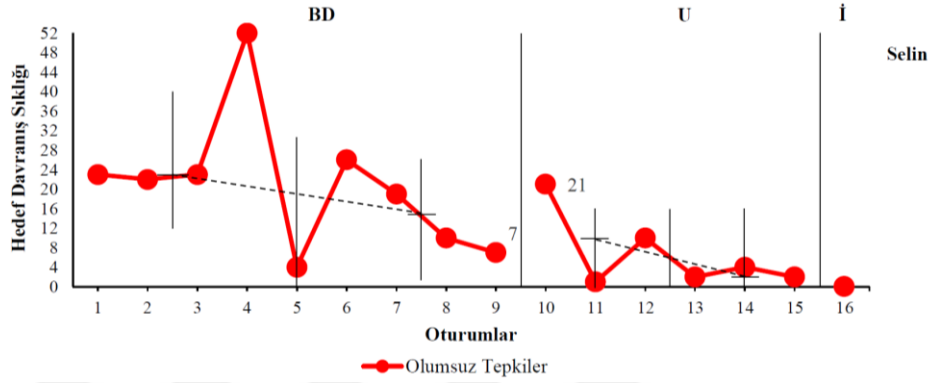
Şekil 4.11 Nesrin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.11’de ise Nesrin öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %29’u, uygulama evresindeki verilerin ise %80’i düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, öğretmenin olumsuz tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve değişken olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve kararlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP’in, Nesrin öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

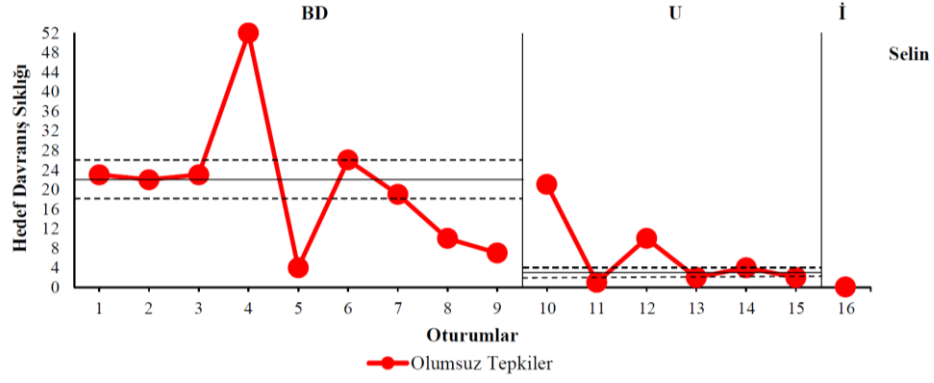
Şekil 4.1’de yer alan Selin öğretmene ait grafik incelendiğinde, öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin başlama düzeyi evresinde dokuz oturum veri toplandığı ve öğretmenin en fazla 52 ve en az dört olmak üzere ortalama 21 kez olumsuz tepkide bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin toplam altı oturum veri toplanmış olup öğretmen en fazla 21 ve en az bir olmak üzere ortalama yedi kez olumsuz tepkide bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin

olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin bir oturum veri toplanmış olup öğretmenin hiç olumsuz tepkide bulunmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.12 Selin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.12’de Selin öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, Selin öğretmenin ilk evredeki son veri noktasının yedi, son evredeki ilk veri noktasının 21 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise 14 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre okul öncesi öğretmenin uygulama evresindeki olumsuz tepki sıklığının başlama düzeyi evresine göre ani bir artış gösterdiği ancak uygulama süreci devam ettikçe olumsuz tepki sıklığının azaldığı ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, hem başlama düzeyi hem de uygulama evresindeki veri eğiliminin azalma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre öğretmenin olumsuz tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve azalma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve azalma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır.



Şekil 4.13 Selin Öğretmenin Olumsuz Tepkilerinin Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.13’de ise Selin öğretmenin olumsuz tepkilerine ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %56’sı, uygulama evresindeki verilerin ise %50’si düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, öğretmenin olumsuz tepki sıklığına ilişkin başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve değişken olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP’in, Selin öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %74 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, öğretmenin olumsuz tepki sıklığının azaltılması üzerinde etkili olduğunu yansıtmaktadır.

4.2 Çocukların Hedef Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu araştırmada uygulanan SODEP’in, okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların hedef davranışları üzerindeki etkisi incelenmiş olup bu kapsamda çocukların, dersle ilgilenme ve ilgilenmeme davranışlarının yüzdesine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Çocukların dersle ilgilenme kapsamında etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, sessiz konuşma ve parmak kaldırma davranışları; dersle ilgilenmeme kapsamında ise etkinlik dışı materyallerle ilgilenme, yerinden kalkma, bağırma ve parmak kaldırmadan konuşma davranışları gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamında çocuk davranışları, anlık zaman örnekleme davranış kayıt tekniği ile kaydedilmiş olup belirlenmiş olan gözlem aralıklarında, hedef davranışların gerçekleştiği gözlem aralıkları belirlenmiş ve davranışın gerçekleştiği aralık yüzdesi hesaplanmıştır. Çocukların

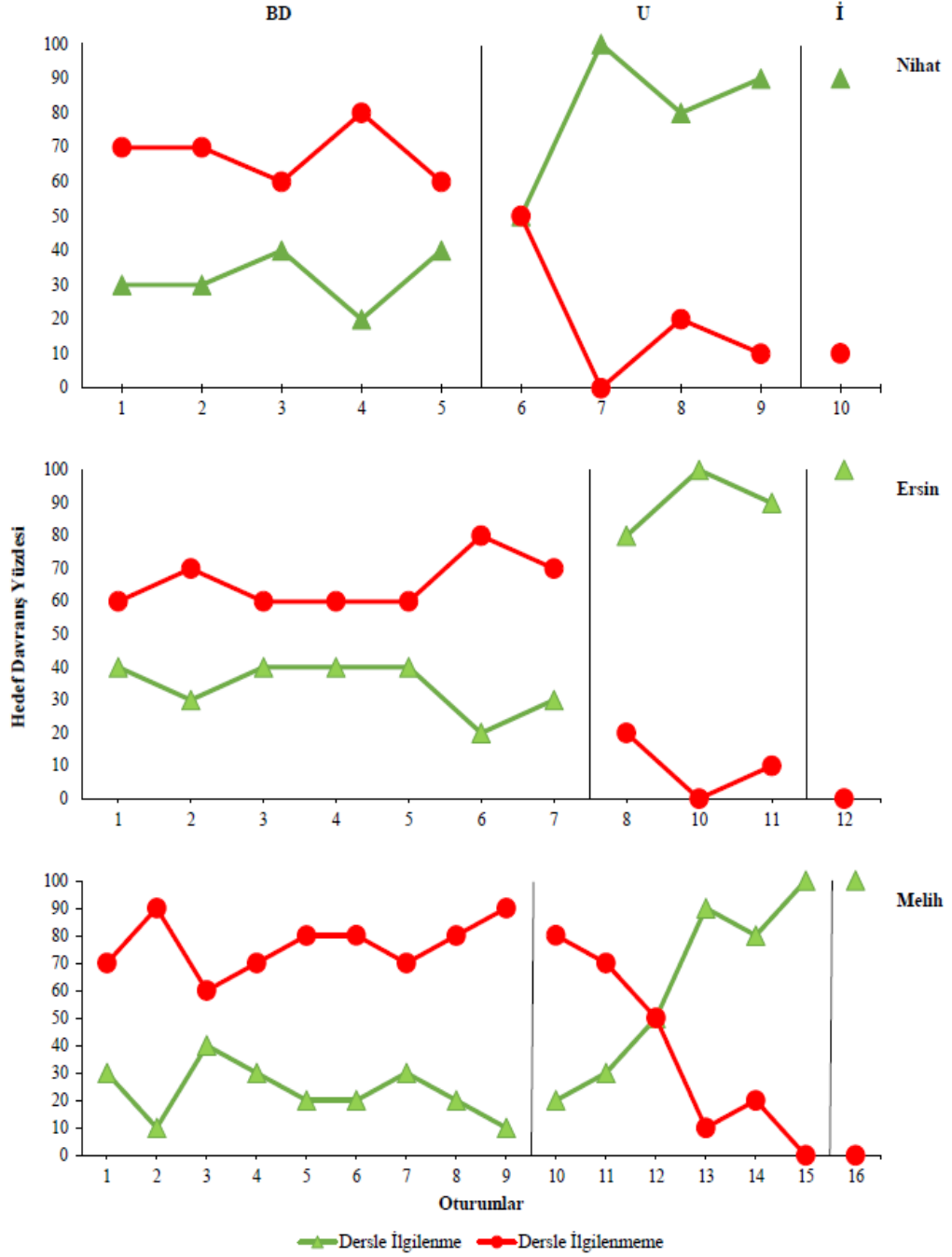
hedef davranışlarına ilişkin başlama düzeyi evresinde toplanan veriler, eğitim öğretim sürecinin serbest zaman ve etkinlik saatlerinde; uygulama ve izleme evrelerinde toplanan veriler ise sadece etkinlik saatinde toplanmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama süreci bittikten bir hafta sonra toplanan izleme verisi de öğretmen ve çocukların yılsonu etkinliklerinden dolayı bir oturum olarak toplanmıştır.

Çocukların hedef davranışlarına ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerinde elde edilen bu bulgulara Şekil 4.14'te yer verilmiştir.

4.2.1 Çocukların Dersle İlgilenme Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında SODEP'in, özel gereksinimli çocukların dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerindeki etkililiği ve kalıcılığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Araştırmanın uygulama evresinde çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildikten sonra ise izleme evresine geçilmiştir.

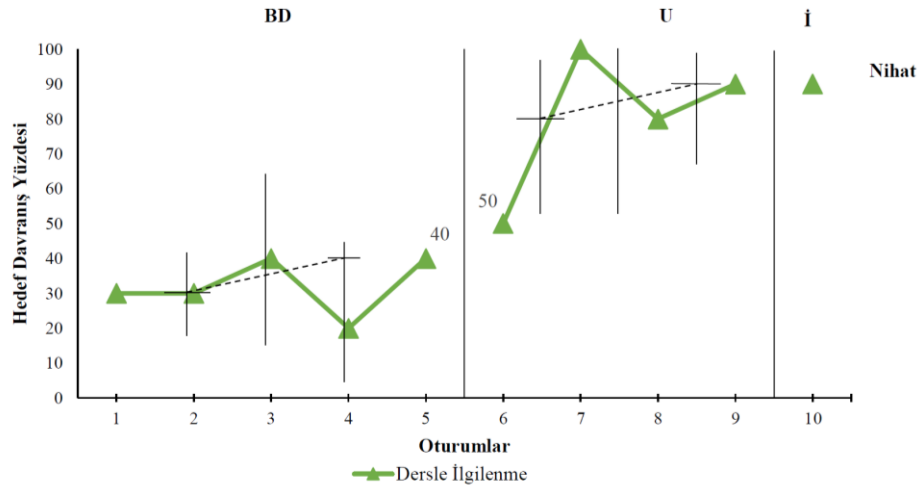
Araştırma kapsamında üç özel gereksinimli çocuğun dersle ilgilenme davranış yüzdesini gösteren Şekil 4.14'teki grafikte yer alan başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerindeki veriler incelenmiş olup elde edilen bulgular ve grafiksel analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.



Şekil 4.14 Özel Gereksinimli Çocuk Katılımcıların Dersle İlgilenme ve İlgilenmeme Davranış Yüzdesi

Şekil 4.14'te yer alan Çağla öğretmeninin sınıfında bulunan Nihat'a ait grafik incelendiğinde, Nihat'ın dersle ilgilenme davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde beş oturum veri toplandığı ve en az %20 ve en fazla %40 olmak üzere ortalama %30 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilediği ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise Nihat'ın dersle ilgilenme davranışına ilişkin toplam dört oturum veri toplanmış olup Nihat en az %50 ve en fazla %100 olmak

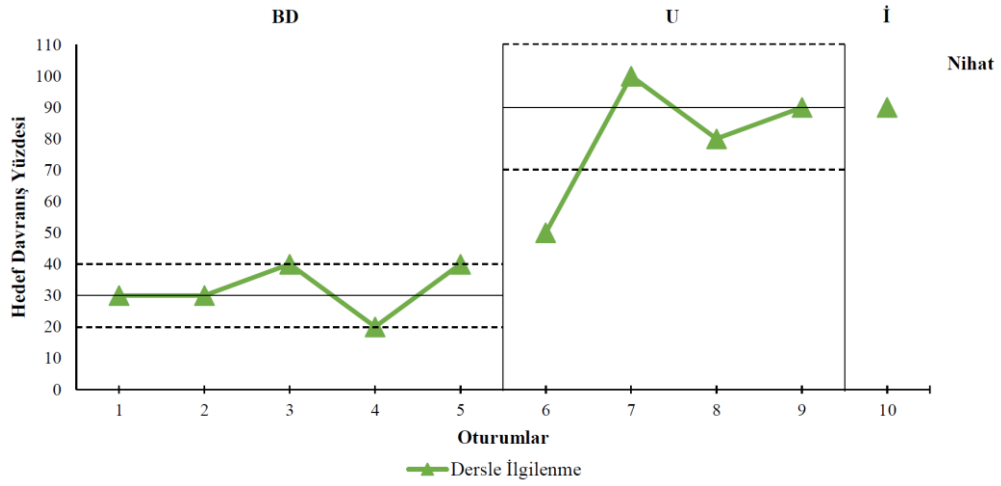
üzere ortalama %80 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilemiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin arttırılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise dersle ilgilenme davranışına ilişkin bir oturum veri toplanmış olup Nihat'ın %90 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.15 Nihat'ın Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.15'te Nihat'ın dersle ilgilenme davranışına ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, ilk evredeki son veri noktasının %40, son evredeki ilk veri noktasının %50 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise %10 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre Nihat'ın uygulama evresindeki dersle ilgilenme davranış yüzdesinin başlama düzeyi evresine göre artış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, hem başlama düzeyi hem de uygulama evresindeki veri eğiliminin artma yönünde olduğu görülmüştür. Yapılan eğilim analizine göre dersle ilgilenme davranış yüzdesine ilişkin, başlama düzeyinde düşük düzeyde ve artma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve artma yönünde

olduğu, ayrıca uygulama evresinde üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildiği ortaya çıkarılmıştır.



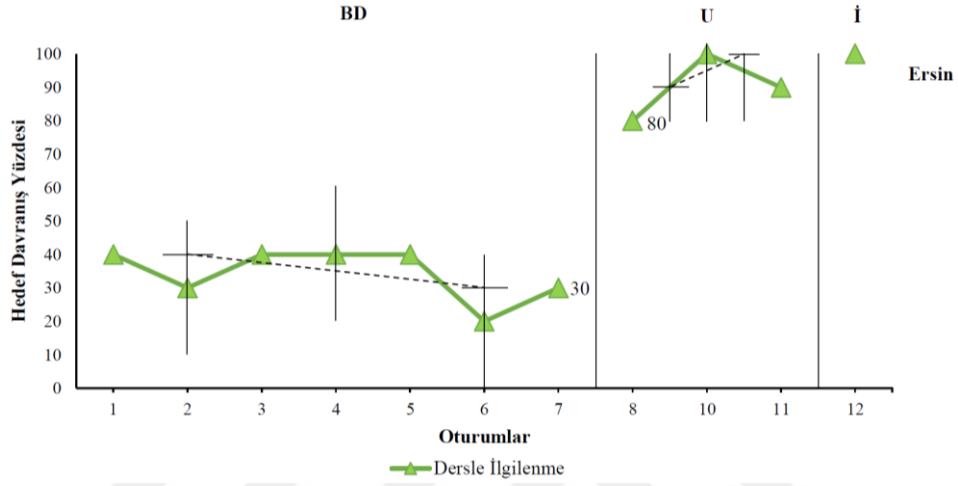
Şekil 4.16 Nihat'ın Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.16'da ise Nihat'ın dersle ilgilenme davranışına ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %100'ü, uygulama evresindeki verilerin ise %80'i düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, Nihat'ın dersle ilgilenme davranışına ilişkin başlama düzeyinde düşük düzeyde ve kararlı olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve kararlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP'in, Nihat'ın dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

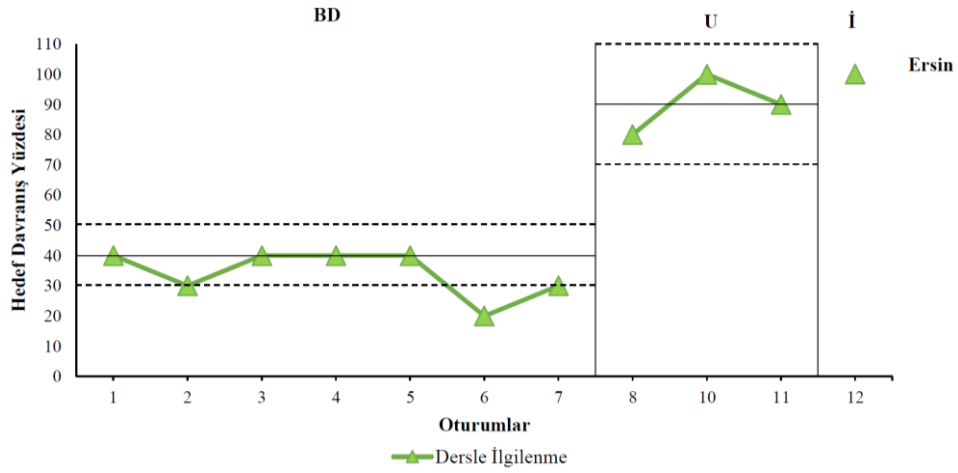
Şekil 4.14'te yer alan Necibe öğretmeninin sınıfında bulunan Ersin'e ait grafik incelendiğinde, Ersin'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde yedi oturum veri toplandığı ve en az %20 ve en fazla %40 olmak üzere ortalama %30 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilediği ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise Ersin'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin toplam üç oturum veri toplanmış olup Ersin en az %80 ve en fazla %100 olmak üzere ortalama %90 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilemiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme

davranış yüzdesinin artırılmasında etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise dersle ilgilenme davranışına ilişkin bir oturum veri toplanmış olup Ersin'in %100 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.17 Ersin'in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.17'de Ersin'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, ilk evredeki son veri noktasının %30, son evredeki ilk veri noktasının %80 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise %50 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre Ersin'in uygulama evresindeki dersle ilgilenme davranış yüzdesinin başlama düzeyi evresine göre artış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin azalma, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise artma yönünde olduğu görülmüştür. Yapılan eğilim analizine göre dersle ilgilenme davranış yüzdesine ilişkin, başlama düzeyinde düşük düzeyde ve azalma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve artma yönünde olduğu, ayrıca uygulama evresinde üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildiği ortaya çıkarılmıştır.



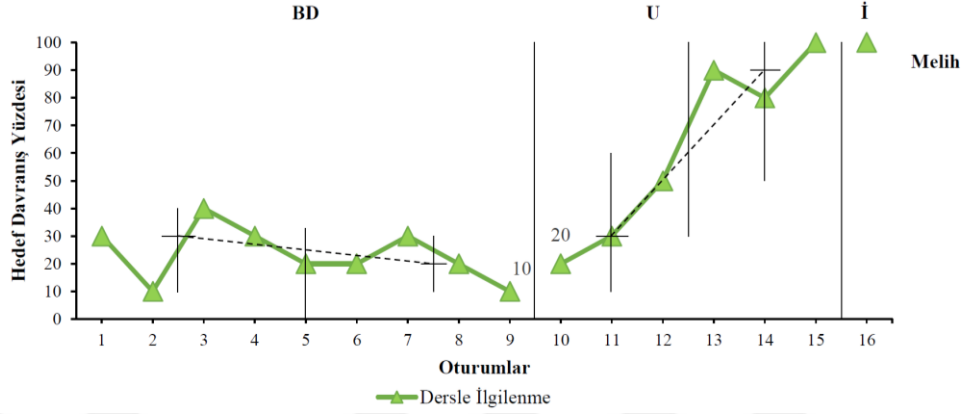
Şekil 4.18 Ersin'in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.18'de ise Ersin'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %80'i uygulama evresindeki verilerin ise %100'ü düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, Ersin'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin başlama düzeyinde düşük düzeyde ve kararlı olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve kararlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP'in, Ersin'in dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

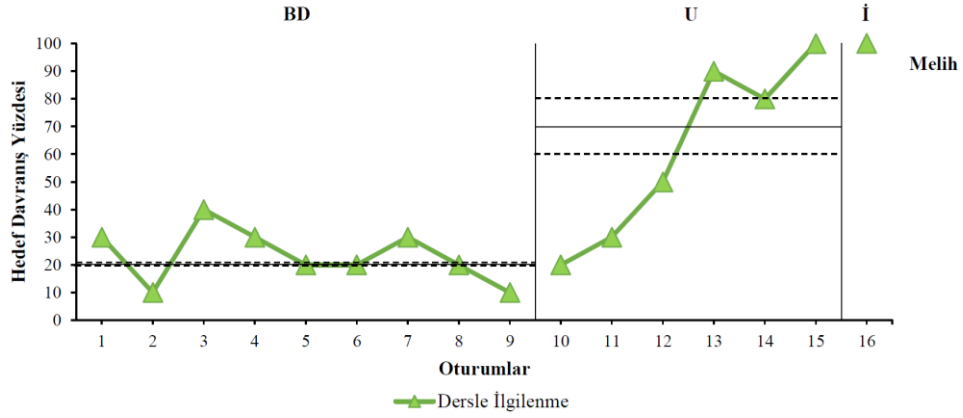
Şekil 4.14'te yer alan Selin öğretmenin sınıfında bulunan Melih'e ait grafik incelendiğinde, Melih'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde dokuz oturum veri toplandığı ve en az %10 ve en fazla %40 olmak üzere ortalama %20 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilediği ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise Melih'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin toplam altı oturum veri toplanmış olup Melih en az %20 ve en fazla %100 olmak üzere ortalama %60 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilemiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılmasında etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise dersle ilgilenme davranışına ilişkin bir oturum veri toplanmış olup Melih'in %100 düzeyinde dersle ilgilenme davranışını sergilediği

görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.19 Melih'in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.19'da Melih'in dersle ilgilenme davranışına ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, ilk evredeki son veri noktasının %10, son evredeki ilk veri noktasının %20 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise %10 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre Melih'in uygulama evresindeki dersle ilgilenme davranış yüzdesinin başlama düzeyi evresine göre artış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin azalma, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise artma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre dersle ilgilenme davranış yüzdesine ilişkin başlama düzeyinde oldukça düşük düzeyde ve azalma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça yüksek düzeyde ve artma yönünde olduğu, ayrıca uygulama evresinde üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildiği ortaya çıkarılmıştır.



Şekil 4.20 Melih’in Dersle İlgilenme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.20’de ise Melih’in dersle ilgilenme davranışına ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %33’ü, uygulama evresindeki verilerin ise %17’si düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, Melih’in dersle ilgilenme davranışına ilişkin başlama düzeyinde düşük düzeyde ve değişken olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde yüksek düzeyde ve değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP’in, Ersin’in dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %70 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP’in, dersle ilgilenme davranış yüzdesinin artırılması üzerinde etkili olduğunu yansıtmaktadır.

4.2.2 Çocukların Dersle İlgilenmeme Davranışlarına İlişkin

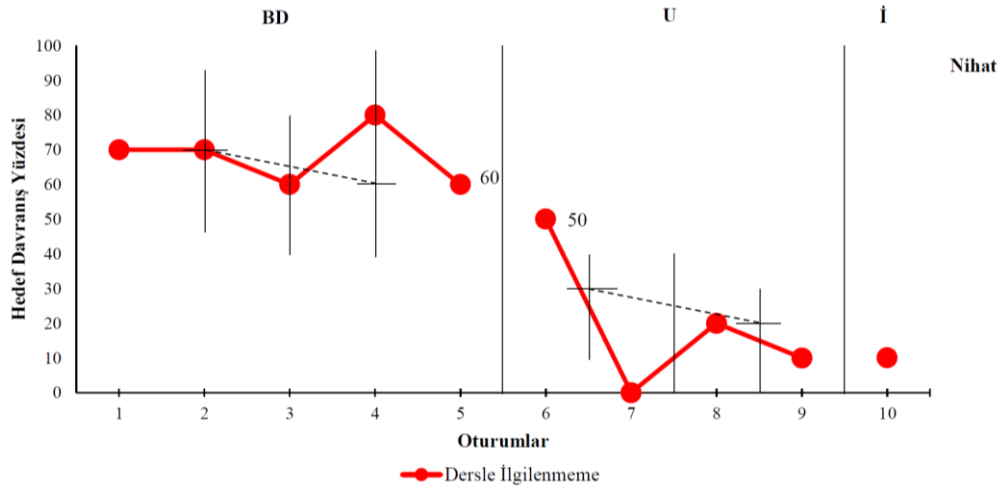
Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında SODEP’in, özel gereksinimli çocukların dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerindeki etkililiği ve kalıcılığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında çocukların dersle ilgilenmeme davranışlarına ilişkin beş oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra uygulama evresine geçilmiştir. Araştırmanın uygulama evresinde çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edildikten sonra ise izleme evresine geçilmiştir.

Araştırma kapsamında üç özel gereksinimli çocuğun dersle ilgilenmeme davranış yüzdesini gösteren Şekil 4.14’teki grafikte yer alan başlama düzeyi,

uygulama ve izleme evrelerindeki veriler incelenmiş olup elde edilen bulgular ve grafiksel analiz sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

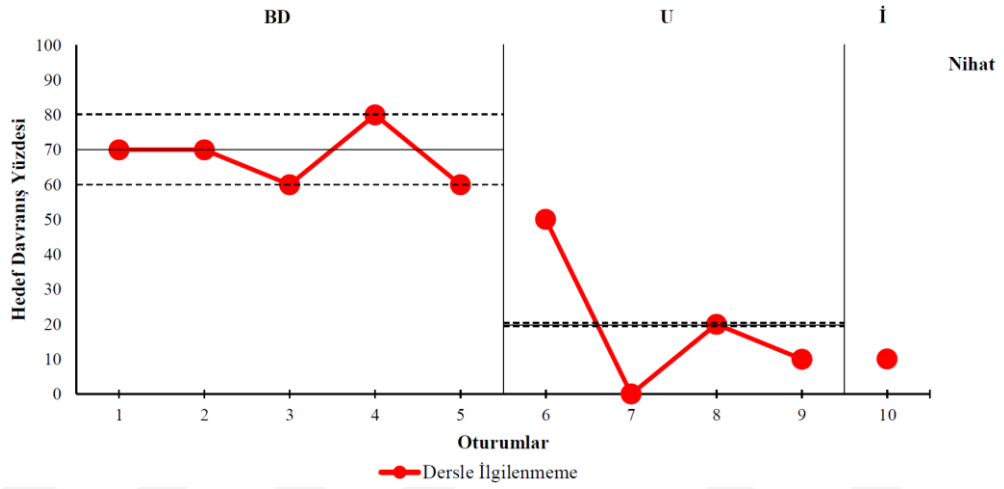
Şekil 4.14'te yer alan Nihat'a ait grafik incelendiğinde, Nihat'ın dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde beş oturum üst üste kararlı veri elde edildiği ve en fazla %80 ve en az %60 olmak üzere ortalama %70 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilediği ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise Nihat'ın dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin toplam dört oturum veri toplanmış olup en fazla %50 ve en az %0 olmak üzere ortalama %20 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilemiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin bir oturum veri toplanmış olup Nihat'ın %10 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.21 Nihat'ın Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.21'de Nihat'ın dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, ilk evredeki son veri noktasının %60, son evredeki ilk veri noktasının %50 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise %10 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre Nihat'ın

uygulama evresindeki dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin başlama düzeyi evresine göre azalış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, hem başlama düzeyi hem de uygulama evrelerindeki veri eğiliminin azalma yönünde olduğu görülmüştür. Yapılan eğilim analizine göre dersle ilgilenmeme davranış yüzdesine ilişkin başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve azalma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde düşük düzeyde ve azalma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır.

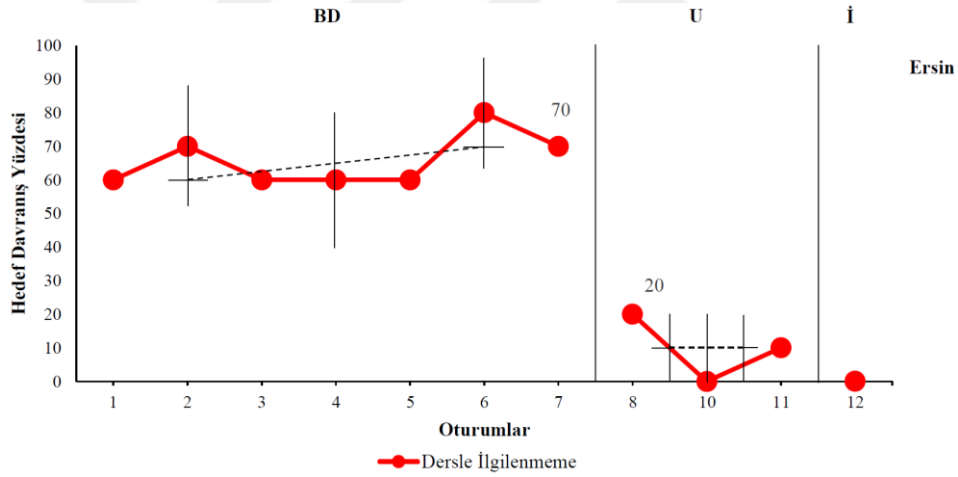


Şekil 4.22 Nihat'ın Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.22'de ise Nihat'ın dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %100'ü, uygulama evresindeki verilerin ise %25'i düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, Nihat'ın dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve kararlı olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP'in, Nihat'ın dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

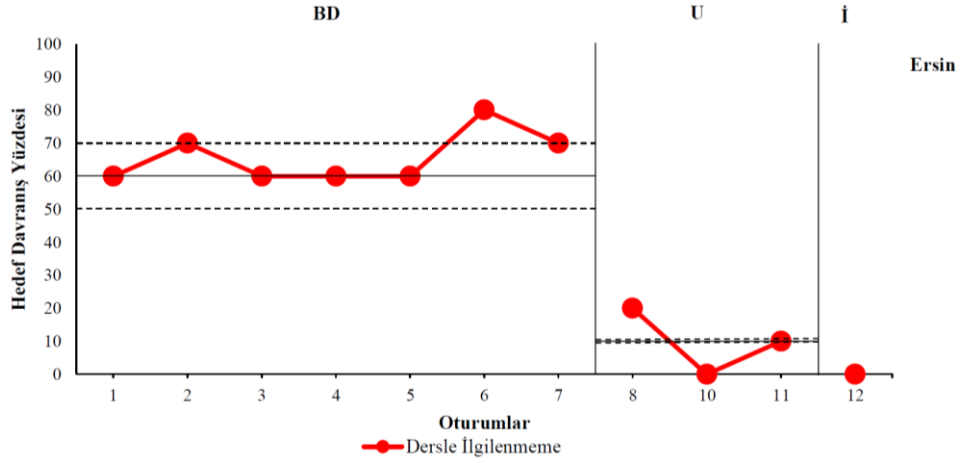
Şekil 4.14'te yer alan Ersin'e ait grafik incelendiğinde, Ersin'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde yedi oturum veri toplandığı ve en fazla %80 ve en az %60 olmak üzere ortalama %70 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilediği ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde ise Ersin'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin toplam üç oturum veri toplanmış olup en fazla %20 ve en az %0 olmak üzere ortalama %10 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilemiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin bir oturum veri toplanmış olup Ersin'in %0 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.23 Ersin'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.23'de Ersin'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, ilk evredeki son veri noktasının %70, son evredeki ilk veri noktasının %20 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise %50 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre Ersin'in uygulama evresindeki dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin başlama düzeyi evresine göre azalış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik

incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin artma yönünde, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise düz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre dersle ilgilenmeme davranış yüzdesine ilişkin başlama düzeyinde oldukça yüksek düzeyde ve artma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve düz olduğu ortaya çıkarılmıştır.



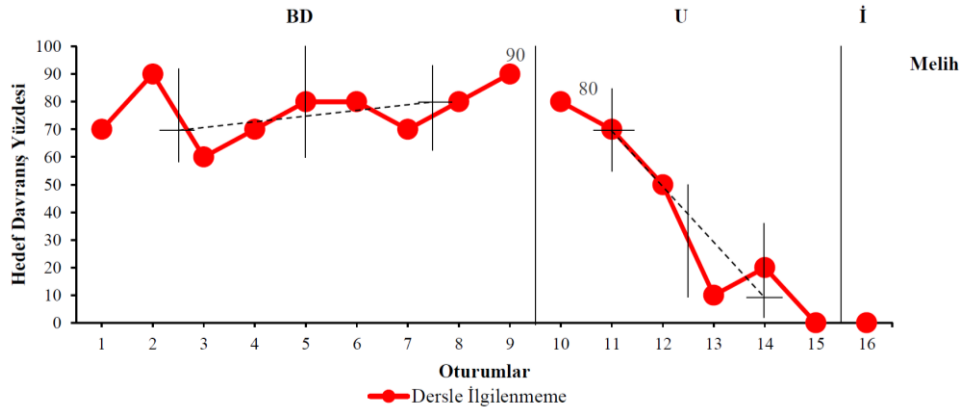
Şekil 4.24 Ersin'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.24'de ise Ersin'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %80'i, uygulama evresindeki verilerin ise %33'ü düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, Ersin'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin başlama düzeyinde yüksek düzeyde ve kararlı olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde oldukça düşük düzeyde ve değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP'in, Ersin'in dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %100 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde çok etkili olduğunu yansıtmaktadır.

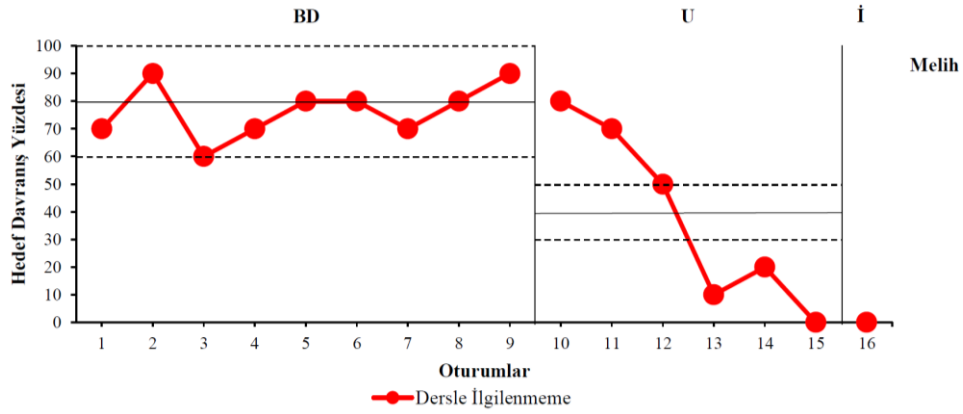
Şekil 4.14'te yer alan Melih'e ait grafik incelendiğinde, Melih'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin başlama düzeyi evresinde dokuz oturum veri toplandığı ve en fazla %90 ve en az %60 olmak üzere ortalama %80 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilediği ortaya çıkarılmıştır. Uygulama evresinde

ise Melih'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin toplam altı oturum veri toplanmış olup en fazla %80 ve en az %0 olmak üzere ortalama %40 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilemiştir. Elde edilen bu bulgu, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İzleme evresinde ise dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin bir oturum veri toplanmış olup Melih'in %0 düzeyinde dersle ilgilenmeme davranışını sergilediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgu ise araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde kalıcı etki sağladığını yansıtmaktadır.



Şekil 4.25 Melih'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey Değişikliği ve Eğilim Analizi

Şekil 4.25'de Melih'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin mutlak düzey değişikliği analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, ilk evredeki son veri noktasının %90, son evredeki ilk veri noktasının %80 ve büyük veriden küçük verinin çıkarılmasıyla elde edilen mutlak düzey değişikliği büyüklüğünün ise %10 olduğu görülmüştür. Yapılan düzey değişikliği analizine göre Melih'in uygulama evresindeki dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin başlama düzeyi evresine göre azalış gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda bu grafikte, eş yarı yöntemi kullanılarak yapılan eğilim analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki veri eğiliminin artma, uygulama evresindeki veri eğiliminin ise azalma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan eğilim analizine göre dersle ilgilenmeme davranış yüzdesine ilişkin başlama düzeyinde oldukça yüksek düzeyde ve artma yönünde olan eğilimin, uygulama evresinde düşük düzeyde ve azalma yönünde olduğu ortaya çıkarılmıştır.



Şekil 4.26 Melih'in Dersle İlgilenmeme Davranışlarının Düzey ve Eğilim Kararlılığı

Şekil 4.26'da ise Melih'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin düzey ve eğilim kararlılığı analizinin sonuçları yer almaktadır. Grafik incelendiğinde, başlama düzeyi evresindeki verilerin %100'ü, uygulama evresindeki verilerin ise %17'si düzey ve eğilim kararlılığı zarfının arasında kalmıştır. Yapılan düzey ve eğilim kararlılığı analizi doğrultusunda, Melih'in dersle ilgilenmeme davranışına ilişkin başlama düzeyinde oldukça yüksek düzeyde ve kararlı olan düzey ve eğilimin, uygulama evresinde düşük düzeyde ve değişken olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Ek olarak SODEP'in, Melih'in dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerindeki etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan Tau-U değerinin %70 düzeyinde olması, araştırmanın bağımsız değişkeni olan SODEP'in, dersle ilgilenmeme davranış yüzdesinin azaltılması üzerinde etkili olduğunu yansıtmaktadır.

4.3 Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı kapsamında sosyal geçerliğe ilişkin, araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlerin sınıfındaki tipik gelişim düzeyinde olan ve kaynaştırma eğitimi alan çocukların annelerinin görüşleri incelenmiştir. Buna yönelik öğretmenlere ve annelere üç, çocuklara ise dört açık uçlu soru sorulmuş olup elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

4.3.1 Öğretmenlerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılım gösteren okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak *"SODEP uygulamasının, çocukların olumlu davranışlarının artırılmasına olan*

etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği üç öğretmen de SODEP’in, çocukların olumlu davranışlarının artırılmasına katkı sağladığını ifade etmiştir.

Çağla öğretmen: “Çocuk potansiyeli ve sınıf dinamiği bu konuda çok çok önemli. Benim sınıf dinamiğim gerçekten güzeldi. Bu nedenle çocuklar olumlu davranışları alıp olumlu davranışları yansıttılar ve diğer arkadaşlarına bu konuda destek oldular. O nedenle olumlu davranışları daha çok gördüm.”

Nesrin öğretmen: “Bu eğitime başladıktan sonra çocukların söz isteme, etkinliğini yapma, görmezden gelme davranışlarının daha farkında olarak bilinçli şekilde yaptığını fark ettim. Benim sınıfımda olumlu etkilerini gördüm. Çocuklar bu süreçte birbirlerini de uyardılar. Kurallara uymayanlar da diğer arkadaşları ile birlikte bir uyum içerisindeydiler. Ben olumlu etkilerini gördüm. Zaman zaman ödülü kaybedip üzülen yani kaybettiği için tepki veren çocuklarımız oldu ama bunun bir beceri olduğunu ve bu beceriyi gerçekleştirdiğinde ödülü alacağını öğrendiğinde olumlu davranışları arttı. Bu yönde güzel gelişmeler gördük çocuklarda.”

Selin öğretmen: “SODEP uygulamasını yaparken çocuklardan geri dönüşleri güzel aldığımı düşünüyorum. Sınıfta parmak kaldırma, söz isteme, uygun olmayan davranışları sergilememe konusunda çocukların olumlu davranışlar sergilemeye başladığını gözlemledim. Çocukların olumsuz davranışları azalmaya başladı.”

Öğretmenlere ikinci olarak “SODEP uygulamasının, çocukların problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği üç öğretmen de SODEP’in, çocukların problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılmasını sağladığını ifade etmiştir. Ek olarak bir öğretmen mevcudu az olan sınıflarda daha etkili olacağı düşüncesini paylaşmıştır.

Çağla öğretmen: “Az sayıda çocuğun olduğu sınıflarda uygulanırsa daha etkili olacağını düşünüyorum. Sınıf dinamiği doğrultusunda uygulamanın bu konuda da etkili olduğunu düşünüyorum.”

Nesrin öğretmen: “Daha öncesinde etkinliğini yapmayan bir çocuğum vardı. Ama bu uygulama ile her uygulamada etkinliğini yaptı. Bu uygulamayla çocuğuma olumlu etkiler oldu yani ben olumsuz olarak düşünmüyorum. Söz istemede de aynı şekilde söz istemeyi bu beceriyi yapmayan çocuklarım vardı. Bu beceriyi öğrendi ve sonrasında devam etti. Yani olumsuz bir azalma değil de olumlu

anlamda artma oldu davranışında. Aynı şekilde görmezden gelmede de bazı çocuklar en küçük şeylerde birbirlerini şikayet edebiliyorlardı. Şikayetlerimizde azalma oldu. Ben bunu gözlemledim.”

Selin öğretmen: “SODEP uygulamasını yaparken kullanılan davranış panosu ve ödül çizelgeleri çocukların olumlu davranış sergilemelerine katkı sağladı. Bir süre sonra ödül olmadan olumlu davranışları sergilemeye başladıklarını gözlemledim. Sınıflarındaki farklı özel eğitim alan arkadaşlarının farklı davranışları olduklarını ve onlara da nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmiş oldular. Örneğin kaynaştırma eğitimi alan çocuğumun sınıf içinde aniden bağırırken diğer çocuklardan bazılarının onun bu davranışını görmezden gelirim demesi gibi.”

Öğretmenlere üçüncü olarak “SODEP uygulamasının, okul öncesi sınıflarda kullanımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği üç öğretmen de SODEP’in, okul öncesi sınıflarda kullanımının uygun olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak bir öğretmen kalabalık sınıflar için uygun olmadığını düşüncesini paylaşmıştır.

Çağla öğretmen: “Eğer az çocuk olursa evet uygun, kullanılabilir. Kalabalık sınıflar için uygun olmayacağını düşünüyorum.”

Nesrin öğretmen: “Bu eğitime başlamadan önce açıkçası nasıl uygulayabilirim yani endişelerim vardı. Bu eğitim benim uygulayabileceğim bir eğitim mi diye düşünüyordum. Ama teorikte ve uygulamada gördüğüm kadarıyla kesinlikle olumlu etkilerini gördüm. Yani bunun dönem başında uygulama haftasında kuralların verildiği dönemde çok rahat bir şekilde uygulanabileceğini düşünüyorum. Yani bundan sonraki süreçte de bu becerilerin devam etmesi için daha sonraki yıllarda kullanacağımı düşünüyorum. Ben olumlu etkilerini gördüm. Uygulanabileceğini de düşünüyorum okul öncesi eğitimde.”

Selin öğretmen: “SODEP uygulaması daha fazla materyal ve daha çok çocuğu kapsayacak şekilde okul öncesi sınıflarında uygulanabilir.”

4.3.2 Çocuklardan Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın gerçekleştirildiği okul öncesi sınıflarında yer alan tipik gelişim düzeyindeki çocuklara ilk olarak “SODEP uygulamasını sevdin mi?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği sekiz çocuk da “Evet.” ve “Sevdim.” cevapları ile SODEP uygulamasını sevdiğini ifade etmiştir.

Çocuklara ikinci olarak “SODEP uygulaması diğer arkadaşlarına da uygulansın mı?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği sekiz çocuk da “Uygulasın.”, “Bence yapsın.” ve “Olur.” cevapları ile SODEP’in farklı çocuklara da uygulanmasını istediğini ifade etmiştir.

Çocuklara üçüncü olarak “SODEP uygulamasında neleri beğendin?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği yedi çocuk “Sepetten bir şeyler almak güzeldi.”, “Kalemler, silgiler ve yıldız kolyelerini.” ve “Ödül sepetini beğendim, yıldızları beğendim.” cevapları ile uygulama sürecinde yer verilen pekiştireçleri; iki çocuk “Posterleri beğendim.” cevabı ile uygulama sürecinde yer verilen posterleri beğendiğini ifade etmiştir. Ek olarak bir çocuk “Arkadaşımız yanlış bir şey yaptığında görmezden gelmeyi öğrendim. Sessiz olmayı, bütün çocukların etkinliğini yapmasını sevdim.” cevabı ile uygulama sonucunda kendisinde ve arkadaşlarında meydana gelen davranış değişikliklerini beğendiği görüşünü paylaşmıştır.

Çocuklara dördüncü olarak “SODEP uygulamasında öğretmenin başka neler yapmasını isterdin?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği iki çocuk “Başka bir şey istemezdim.” cevabı ile uygulamayı yeterli bulduğunu; altı çocuk “Kedi yapıştırılmasını isterdim. Ödül sepetinde oyuncak araba isterdim.”, “Kalpli emoji yapıştırılsın.” ve “Kalp yapıştırılabilirdi.” cevapları ile uygulama sürecinde kullanılan pekiştireçlerin çeşitlendirilmesini istediğini ifade etmiştir. Ek olarak bir çocuk “Mavi poster yerine kırmızı olabilirdi.” cevabı ile uygulama sürecinde kullanılan bir posterde farklı bir renk olması görüşünü paylaşmıştır.

4.3.3 Annelerden Elde Edilen Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmaya katılım gösteren kaynaştırma eğitimi alan çocukların annelerine ilk olarak “SODEP uygulaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği üç anne de SODEP hakkında olumlu düşüncelerini ifade etmiştir.

Nihat’ın annesi: “İyi bir uygulama. İleride ilkokula başladığında faydalı olacağını düşünüyorum. Sınıftaki davranışlarını olumlu etkilediğini düşünüyorum.”

Ersin’in annesi: “Gelişimi yönünde olumlu etki sağladığı için gayet olumlu. Parçadan bütüne gittiği için görsellerle desteklendiği için gelişim aşamalarına gayet uygun gördüm ben. Çocuğuma olumlu katkı sağladı. Evde de destekliyorum ben onu masaya oturarak resim yapmasıyla falan daha istekli hale geldi. Söz

isteme becerisi öğretildiği için bir şeyleri anlatmaya çalışması yönünde de ben artısını gördüm. Benim çocuğum gibi özel gereksinimli çocuklar için uygulanabilir.”

Melih’in annesi: *“Uygulama çocukları ayırtmadan tüm çocukları içerisine alan bir uygulama. Bu nedenle faydalı olduğunu düşünüyorum. Uygulamada yer alan sınıf içi becerilerin uyum sağlamaya katkıda bulunacağını düşünüyorum. Kullanılan pekiştireçlerin çocuğun ilgisini artıracığını düşünüyorum. Çünkü daha çok yöneliyor, ilgisini çekiyor. Ben de pekiştireç kullanıyorum aslında, tuvalet eğitiminden sonra başladım ben ona. Oğlum bunu kullanmayı seviyor. Olumlu tepki veriyor.”*

Annelere ikinci olarak *“SODEP uygulamasının çocuğunuzun evdeki olumlu davranışlarına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”* sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği üç anne de SODEP’in çocuklarının evdeki olumlu davranışlarına katkı sağladığını ifade etmiştir.

Nihat’ın annesi: *“Okul arkadaşı ile birlikte servis ile gidiyor. Servisin geldiğini duyunca hemen okula gitmek istiyor.”*

Ersin’in annesi: *“Okula gelirken birazcık isteksizdi. Okula hem mutlu gelmesini hem de okuldan çıkarken de gayet mutlu. Arkadaşlarıyla vedalaşma gibi tepkiler vermeye başladı.”*

Melih’in annesi: *“Okula, arkadaşlarına daha çok ilgisi arttı. Sabah kıyafetlerine ve ne giyineceğine kendisi karar veriyor. Sorumluluklarını biliyor. Ayakkabısını alıyor. Hırkasını alıyor. Buraya geldiğinin bilincinde. Evde daha mutlu ve arkadaşlarıyla olmak istiyor.”*

Annelere üçüncü olarak *“SODEP uygulamasının çocuğunuzun evdeki problem davranışlarına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”* sorusu sorulmuştur. Görüşmenin gerçekleştirildiği bir anne çocuğu evde çok problem davranış sergilemediği için bu konuda düşüncesini belirtmemiş; iki anne ise SODEP’in çocuklarının evdeki problem davranışlarının azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına katkı sağladığını ifade etmiştir.

Nihat’ın annesi: *“Evde çok problem davranışı yok.”*

Ersin’in annesi: *“Evde kendini ifade etmesi konusunda faydası oldu. Davranışları olumlu yönde gelişti. Ablasıyla olan iletişimini artırdı.”*

Melih’in annesi: *“Okula gelirken ağlama nöbetlerine giriyordu. İstemediği zaman kendini kusturuyordu. Bu davranışları baya azaldı.”*

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, olumlu davranış desteği kapsamında sınıf çaplı olumlu davranış desteğine yönelik tasarlanan, öğrencilere sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının, öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Ayrıca araştırmanın katılımcısı olan okul öncesi öğretmenlerinin, uygulama sürecinin gerçekleştirildiği okul öncesi sınıflarda bulunan tipik gelişim düzeyindeki çocukların ve okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların annelerinin SODEP'e ilişkin görüşleri incelenerek, araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, grafiksel analiz ve etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda SODEP'in, okul öncesi öğretmenlerinin olumlu tepkilerinin artırılması ve olumsuz tepkilerinin azaltılması ile özel gereksinimli çocukların dersle ilgilenme davranışlarının artırılması ve dersle ilgilenmeme davranışlarının azaltılması üzerinde etkili ve kalıcı olduğu belirlenmiştir. Ek olarak öğretmen, çocuk ve aile üyelerinin görüşleri doğrultusunda SODEP'in sosyal olarak geçerli olduğu görülmüştür. Aşağıda bu araştırmanın sonucunda elde edilen her bir bulgu alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmalar doğrultusunda incelenmiştir.

Bu çalışmada, sınıf çaplı olumlu davranış desteğine yönelik tasarlanan SODEP'in, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin olumlu tepkilerinin artırılması ve olumsuz tepkilerinin azaltılması üzerinde SODEP'in etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulgu, alanyazında Stormont vd.'nin (2005) yapmış olduğu çalışmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen SÇODD uygulamasının, okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra DKB tanısına sahip olan çocuğa eğitim veren öğretmenlerin, pekiştirmeye dayalı davranışlarını arttırdığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca alanyazında araştırmanın bulgusuyla paralellik gösteren, özel gereksinimli öğrenci ve öğretmenlerinin katılımcı olduğu çeşitli çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalarda gerçekleştirilen SÇODD uygulamaları sonucunda, OSB ve DDB'ye sahip olan öğrencilerin (Weeden vd., 2016) yanı sıra tipik gelişim gösteren öğrencilere (Wright, 2017) eğitim veren farklı

branşlardaki öğretmenlerin, pekiştirmeye dayalı davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. SÇODD kapsamında, öğrencilerden beklenen davranışları ifade eden ve olumlu davranışları pekiştiren öğretmen tepkileri etkili sınıf özellikleri arasında yer almaktadır. Bu sayede öğretmenlerin öğrencileri ile olumlu etkileşime girmesi, öğrenmeye ayrılan zamanın ve uygun davranışların artırılması sağlanmaktadır. Bu araştırmada SÇODD'ye yönelik tasarlanan SODEP'in, öğretmenlerin olumlu tepkilerinin artırılması ve olumsuz tepkilerinin azaltılması üzerinde sağladığı etkinin, özel gereksinimli çocukların yer aldığı kaynaştırma uygulanan sınıflarda, etkili öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağladığı düşünülmekte ve elde edilen bulgu oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmada SODEP'in, okul öncesi düzeyde kaynaştırma eğitimi alan ve hafif düzey ZY gösteren çocukların dersle ilgilenme ve ilgilenmeme davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dersle ilgilenme kapsamında etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, sessiz konuşma ve parmak kaldırma davranışları; dersle ilgilenmeme kapsamında ise etkinlik dışı materyallerle ilgilenme, yerinden kalkma, bağırma ve parmak kaldırmadan konuşma davranışları ele alınmıştır. Bulgular SODEP'in, çocukların dersle ilgilenme davranışlarının artırılması ve dersle ilgilenmeme davranışlarının azaltılması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu bulgu, okul öncesi düzeyde tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alan özel gereksinimli çocukların katılımcı olduğu çeşitli araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Gerçekleştirilmiş olan çalışmalarda; öğrencilerin derse aktif katılımı (Duda vd., 2004), öğretmenin ve akranın dikkatini uygun bir şekilde çekme, ek süre veya mola istemek için parmak kaldırma, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler esnasında arkadaşlarıyla uygun etkileşimde bulunma (Mahon vd., 2020) olarak belirtilen olumlu öğrenci davranışları üzerinde, SÇODD uygulamalarının etkisinin incelendiği görülmüştür. Çalışmalarda; nesneleri ağzına alma, bağırma, ağlama, arkadaşlarını rahatsız etme (Duda vd., 2004), sınıfta koşma, oyun oynama sürecinde ve etkinlik esnasında uyumsuz davranışlarda bulunma ve arkadaşlarının etkinliğe katılımını engelleme (Mahon vd., 2020) gibi problem davranışlar da incelenmiştir. SÇODD, öğrenme ile daha fazla problem davranışlarla daha az meşgul olan böylece daha fazla öğrenen öğrencilerin olduğu etkili öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Böylece öğrencilerin uygun davranışları ve derse olan katılımı artırılmakta, sınıftaki problem davranışların da azaltılması sağlanmaktadır. Bu araştırmada SÇODD'ye

yönelik tasarlanan SODEP'in, çocukların dersle ilgilenme davranışlarının artırılması ve dersle ilgilenmeme davranışlarının azaltılması üzerinde sağladığı etkinin, özel gereksinimli çocukların eğitim aldığı kaynaştırma uygulanan sınıflarda karşılaşılan problem davranışların azaltılması ve olumlu davranışların artırılmasına katkı sağladığı, dolayısıyla elde edilen bulgunun oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

SODEP uygulanmadan önce, bu araştırmanın katılımcısı olan okul öncesi öğretmenlerinin olumlu tepki sıklığının düşük, olumsuz tepki sıklığının ise yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin sınıflarında yer alan kaynaştırma eğitimi alan çocuklarda, dersle ilgilenmeme davranışlarının meydana gelmesine neden olduğu düşünülmektedir. Buna karşın belirlenen sınıf kurallarını sergileyen öğrencileri pekiştirme, bunun dışındaki davranışları ise görmezden gelerek kuralları hatırlatma süreçlerini öğretmenlere kazandıran SODEP'in uygulanması ile öğretmenlerin olumlu tepki sıklığında artış olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu doğrultuda çocukların dersle ilgilenme davranışlarının da artması, alanyazında öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı olumlu tepkilerinin çocuk davranışlarını olumlu etkilediği sonucunu ortaya çıkaran çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Fullerton vd., 2009; Kalis vd., 2007; Partin vd., 2009; Stormont vd., 2007). Bu kapsamda SODEP'in, öğrencilerde karşılaşılan problem davranışlar karşısında sergilenen tepkisel davranışlar yerine önleyici ve bilgilendirici öğretmen davranışlarını desteklediği bu doğrultuda da çocukların olumlu davranışlarının arttığı düşünülmektedir. Öğretmen tepkilerine ilişkin elde edilen bulguların grafiksel analizi doğrultusunda SODEP uygulanmadan önce, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tepkileri tutarsız bir şekilde sergilediği, daha açık bir ifade ile öğretmenlerin olumlu ve olumsuz tepkilerinde zaman zaman artma ve azalmaların olduğu göze çarpmaktadır. Buna karşın SODEP'in, öğretmenlerin tutarlı tepkilerde bulunmasını sağladığı ve bu durumun da çocukların dersle ilgilenme davranışlarını olumlu etkilediği düşünülmektedir. Belirtilen davranışların öğretmenler tarafından tutarlı bir şekilde sergilenmesi, çocuklarda gözlemlenen problem davranışların azaltılması ve olumlu davranışların artırılması açısından oldukça önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın uygulama süreci, çocukların dersle ilgilenme davranışlarına ilişkin üç oturum üst üste %80 ve üzeri kararlı veri elde edilene kadar devam etmiştir. Buna ilişkin olarak birinci öğretmen ve çocuk çifti ile üç oturum, ikinci

öğretmen ve çocuk çifti ile dört oturum uygulama verisi toplanmıştır. Araştırmanın üçüncü öğretmen ve çocuk çifti olan Selin öğretmen ve öğretmenin kaynaştırma uygulanan sınıfında eğitim alan Melih ile de altı oturum uygulama verisi toplanmıştır. SODEP'in uygulanması ile Selin öğretmenin olumlu tepkilerinde ilk iki oturum artış, üçüncü oturumda ise ani bir düşüş olurken, olumsuz tepkilerinin ise birinci oturumdan sonra azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte Melih'in, ilk uygulamanın sonunda bile dersle ilgilenmeme davranışlarının oldukça yüksek seviyede olduğu, bu davranışların ancak dördüncü uygulamanın sonunda %20'nin altına düştüğü görülmektedir. Melih'in dersle ilgilenme davranışlarında ise gerçekleştirilen uygulama ile birlikte düşük seviyelerde ilerleyen bir artış olduğu da dikkat çekmektedir. Bu kapsamda öğretmen davranışlarında görülen tutarsızlığın çocuk davranışlarını da etkilediği, özellikle üçüncü katılımcı çiftinin davranışlarında göze çarpmaktadır. Dolayısıyla hem oturum sayılarında hem de çocuk davranışlarında gözlemlenen farklılığın, öğretmen tepkileri ile ilişkili olduğu, öğretmenlerin olumlu tepkilerinde meydana gelen artış oranında çocukların dersle ilgilenme davranışlarının da arttığı düşünülmektedir. Kounin (1971) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen ve öğrenci davranışları arasındaki ilişki incelenmiş olup davranışlar arasında ciddi bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu ilişkiden hareketle öğrenme sürecinde gerekli açıklamalarda bulunan, yönergeleri açık ve net olarak sunan ve öğrencilerin istedik davranışlarını pekiştiren öğretmenlerin; öğretimsel süreçleri daha etkili yönettikleri, öğrencilerin öğrenmesini destekledikleri ve sınıf içinde sergilenen problem davranışlara engel oldukları görülmüştür (akt. Sucuoğlu vd., 2004). Bu kapsamda SODEP ile sınıf kurallarının tüm çocuklarla açık ve net bir şekilde paylaşılması, sergilenen olumlu davranışların pekiştirilirken olumsuz davranışların görmezden gelinmesi ve sınıf kurallarının hatırlatılmasıyla çocuklarda olumlu gelişmelerin görülmesi, araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, hakemli dergilerde yayımlanmış ve bağımsız araştırmacı ya da araştırma grupları tarafından gerçekleştirilmiş olan, etkililiğine ilişkin yeterli sayıda araştırma bulgusuna sahip uygulamalardır. Bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan pekiştirme ise bir beceri ya da davranış ortaya çıktıktan sonra öğrencinin ileride bu beceri ya da davranış kullanma olasılığını artıran bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Pekiştirme, 0-22 yaş aralığındaki bireyleri; sosyal, bilişsel, davranışsal ve mesleki becerilere ek

olarak daha birçok alanda desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Steinbrenner vd., 2020). Yaygın olarak kullanılan bilimsel dayanaklı bir uygulama olmasına karşın pekiştirmenin, öğrenci davranışlarını olumlu etkileyecek kadar sık ve tutarlı kullanılmadığı düşünülmektedir (Reinke vd., 2013). Bu düşünce ile tutarlı olarak, araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin de pekiştirmeye oldukça düşük düzeyde yer verdiği ve öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı olumlu tepkilerinde zaman zaman artma ve azalmaların olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, uygulama evresinde gerçekleştirilen SODEP ile öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı olumlu tepki sıklığının arttığı ortaya çıkarılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde, olumlu öğrenci davranışlarının oluşturulmasında ve bu davranışların sürdürülmesinde oldukça önemli olan pekiştirme, istenmeyen öğrenci davranışlarının da kontrol altına alınmasını sağlamaktadır (Keskin, 2009). Bu kapsamda SODEP'e ilişkin teorik ve uygulamalı eğitimlerde, pekiştirmenin önemi ve nasıl kullanılması gerektiğinin anlatılması ile öğretmenlerin olumlu tepkileri üzerindeki etkinin artırıldığı düşünülmektedir. Bu araştırmada uygulanan SODEP'in öğretmenlerin olumlu tepkilerinin artırılması üzerinde etkili olması üzerinde, SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde yer verilen zamanlayıcının da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda kullanılan zamanlayıcının vermiş olduğu uyarı ile öğretmenlerin çocuk davranışlarını gözlemlenmesi ve sınıf içi becerileri sergileyen küçük gruplara pekiştireç sunması sağlanmıştır. Dolayısıyla zamanlayıcının pekiştirmeye dayalı olumlu tepkileri hatırlattığı ve öğretmenlerin pekiştirmeye dayalı olumlu tepkilerinin artış gösterdiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde; Görmezden Gelme, Etkinliğini Yapma ve Söz İsteme sınıf içi becerilerine ilişkin beceri analizleri hazırlanmış olup, beceri analizlerinin içeriğinde beceri basamaklarını betimleyen yazılı ifade ve görsellere yer verilmiştir. Hazırlanan beceri analizlerinin sınıf içi becerilerin her bir basamağına ilişkin görsellerle desteklenmesi ve beceri analizlerinin sınıftaki tüm çocukların görebileceği bir noktaya asılmasının, çocuklara sınıf içi becerileri hatırlattığı ve bu durumun da çocukların dersle ilgilenme davranışlarının artmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra SODEP Sınıf İçi Uygulama sürecinde oluşturulan küçük gruplar ve gruba dayalı sembol pekiştirme sisteminin, çocukların takım halinde hareket etmesini sağlayarak, akran etkileşimini artırdığı düşünülmektedir. Alanyazında Sayiner (2009) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada gruba dayalı pekiştirme

sisteminin, öğrencilerin derse hazır olma davranışları üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, gruba dayalı pekiştirmenin, araştırmaman katılımcısı olan öğrencilerin derse hazır olma davranışlarının artırılmasında etkili olduğu ortaya çıkarılmış olup elde edilen bu bulgunun araştırmaman bulgusu ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Gruba dayalı pekiştirme, akran baskısını olumlu yönde kullanıp, akran etkisiyle grubu oluşturan tüm öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi ve işbirliğini artırılması ile istenmeyen öğrenci davranışlarının azaltılmasını sağlamaktadır (Theodore vd., 2004). Bu kapsamda bu araştırmada, sadece özel gereksinimli çocukların değil aynı zamanda tipik gelişim düzeyindeki çocukların dersle ilgilenme davranışlarının arttığı, gerçekleştirilen uygulamadan kaynaştırma eğitimi alan Nihat ve sınıfındaki 14 çocuk, Ersin ve sınıfındaki 17 çocuk ile Melih ve sınıfındaki 10 çocuğun etkilendiği gözlenmiştir. Araştırma kapsamında gözlenen bu etkinin, kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıfında bulunan tüm çocukların davranışlarının değiştirilmesi ve dersle ilgilenme davranışlarının artırılması noktasında oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmaman sosyal geçerlik verileri; öğretmen, çocuk ve aile üyelerinden toplanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmaman katılımcısı olan okul öncesi öğretmenleri, SODEP'in çocukların dersle ilgilenme davranışlarını artırırken dersle ilgilenmeme davranışlarını azalttığına ve okul öncesi sınıflarda kullanımının uygun olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların sosyal geçerlik bulgularında da öğretmenlerin SÇODD uygulamalarına yönelik olumlu görüş bildirdiği ve elde edilen bulguların bu araştırmaman sosyal geçerlik bulgusunu desteklediği görülmüştür (Bolt vd., 2019; Camp vd., 2021; Kitson, 2020; Lower vd., 2016; Monson vd., 2020; Orr vd., 2020; Parikh, 2019). Ancak sosyal geçerlik bulgusunun toplandığı öğretmenlerden birinin *“Az sayıda çocuğun olduğu sınıflarda uygulanırsa etkili olacağını düşünüyorum.”* görüşü, mevcudun fazla olduğu sınıflardaki çocukların, dersle ilgilenmeme davranışlarının azaltılması üzerinde, SODEP'e yönelik endişe duyulduğunu göstermektedir. Okul öncesi düzeydeki sınıflarda, çocuk sayısının fazla olmasına ek olarak sınıfta akademik ve davranışsal ihtiyaçları olan çocukların bulunması problem davranışların meydana gelme olasılığını artırmaktadır (Camargo vd., 2014). Bu sınıflardaki öğretmenlerden ise çocukların akademik ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra problem davranışlarla da baş etmesi beklenmektedir (Scott vd., 2007). Bu noktada sınıftaki problem davranışların

azaltılması ve olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasına katkı sağladığı çeşitli araştırma bulgularıyla desteklenen (McIntosh vd., 2006a; Sugai ve Horner, 2002b; Wright ve McCurdy, 2011), SÇODD uygulamalarına duyulan ihtiyacın daha da arttığı ve bu uygulamaların sistematik olarak uygulanmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda yer alan tipik gelişim düzeyindeki çocukların görüşlerine dayalı olarak toplanan sosyal geçerlik bulguları doğrultusunda ise çocukların; uygulamada yer almaktan, hem kendisinde hem de arkadaşlarında artan dersle ilgilenme davranışlarından dolayı mutlu olduğu ve SODEP'e ilişkin olumlu görüş bildirdiği ortaya çıkarılmıştır. Araştırmamanın bulgusu ile tutarlı olarak, alanyazında gerçekleştirilmiş olan çalışmaların sosyal geçerlik bulgularında da çocukların SÇODD uygulamalarına yönelik olumlu görüş bildirdiği görülmüştür (Bolt vd., 2019; Lower vd., 2016; Monson vd., 2020; Orr vd., 2020; Parikh, 2019). Son olarak kaynaştırma eğitimi alan çocukların annelerinden de SODEP'e ilişkin olumlu görüş bildirmiş olup uygulamanın çocuklarının evdeki olumlu davranışlarının artırılması ve olumsuz davranışlarının azaltılmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Alanyazında Lower vd. (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada da ailelerin, gerçekleştirilen SÇODD uygulamasına ilişkin olumlu görüş bildirdiği ortaya çıkarılmış olup elde edilen bu bulgunun, araştırmamanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 Sonuç

Bu araştırmanın sonucunda SODEP'in, okul öncesi öğretmenlerinin olumlu tepkilerinin artırılması ve olumsuz tepkilerinin azaltılması ile özel gereksinimli çocukların dersle ilgilenme davranışlarının artırılması ve dersle ilgilenmeme davranışlarının azaltılması üzerinde etkili ve kalıcı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca öğretmen, çocuk ve aile üyelerinin görüşleri doğrultusunda araştırmanın sosyal geçerliğinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.

6.2 Öneriler

Bu bölümde uygulamaya ve ileriki araştırmalara yönelik belirlenen önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Kaynaştırma uygulanan sınıfı bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklar ile olumlu etkileşim kurabilmesi amacıyla SODEP'i uygulaması önerilmektedir.
2. SODEP'in, okul öncesi düzeyde kaynaştırma uygulanan sınıflardaki çocukların problem davranışlarının azaltılması ve olumlu davranışlarının artırılması amacıyla uygulanması önerilmektedir.
3. SODEP kapsamında sunulan teorik ve uygulamalı eğitimlerin, okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerde kullanılması önerilmektedir.

6.2.2 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, okul öncesi düzeyde gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmaların farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
2. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerine yer verilmiştir. İleri araştırmalarda farklı branş öğretmenlerine yer verilmesi önerilmektedir.
3. Bu çalışmada, kaynaştırma eğitimi alan ve hafif düzey ZY gösteren çocuklara yer verilmiştir. İleri araştırmalarda farklı tanı grubunda yer alan özel gereksinimli çocuklara yer verilmesi önerilmektedir.
4. Bu çalışmada, üç öğretmen ve çocuk çiftine yer verilmiştir. İleri araştırmalarda daha fazla sayıda öğretmen ve çocuk çiftlerine yer verilmesi önerilmektedir.

5. Bu araştırmanın pilot uygulama evresi, okulların ara tatilde olması nedeni ile yalnızca okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda öğretmen ve çocuklar ile pilot uygulama yapılması önerilmektedir.

6. Bu araştırmada, öğretmen ve çocukların yılsonu etkinliklerinden dolayı, uygulama tamamlandıktan bir hafta sonra bir oturum izleme verisi toplanmıştır. İleri araştırmalarda daha fazla sayıda izleme verisinin toplanması önerilmektedir.

7. Bu araştırmanın katılımcısı olan çocukların, bir okul öncesi sınıfında eğitim alması ve bu sınıfın bir öğretmeni olması nedeniyle genelleme verisi toplanamamıştır. İleri araştırmalarda genelleme verisinin toplanması önerilmektedir.

8. Bu araştırmada, olumlu davranış desteği kapsamında birinci düzey uygulamalara yer verilmiştir. İleri araştırmalarda olumlu davranış desteğinin farklı düzeylerine ilişkin uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet* [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Alkon, A., Ramler, M., & MacLennan, K. (2003). Evaluation of mental health consultation in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 91-99. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000005307.00142.3c>
- Anderson, C. M., & Freeman, K. A. (2000). Positive behavior support: Expanding the application of applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 23(1), 85-94. <https://doi.org/10.1007/BF03392001>
- Anderson, C. M., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: Schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst*, 28(1), 49-63. <https://doi.org/10.1007/BF03392103>
- Atbaşı, Z. (2016). *Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: Check-in/check-out uygulaması* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bambara, L. M., Cole, C. L., & Koger, F. (1998). Translating self-determination concepts into support for adults with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 27-37. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.1.27>
- Benedict, E. A., Horner, R. H., & Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192. <https://doi.org/10.1177/02711214070270030801>
- Berkman, K. A., & Meyer, L. H. (1988). Alternative strategies and multiple outcomes in the remediation of severe self-injury: Going "all out" nonaversively. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(2), 76-86. <https://doi.org/10.1177/154079698801300204>
- Biglan, A. (1995). Translating what we know about the context of antisocial behavior in to a lower prevalence of such behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 479-492.
- Bohan, C., Smyth, S., & McDowell, C. (2021). An evaluation of the caught being good game with an adolescent student population. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(1), 42-52. <https://doi.org/10.1177/1098300720928455>
- Bolt, T. D., Hansen, B. D., Caldarella, P., Young, K. R., Williams, L., & Wills, H. P. (2019). Varying opportunities to respond to improve behavior of elementary students with developmental disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 327-334. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019450791>
- Breeman, L. D., van Lier, P. A. C., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., Struiksmas, A. J. C., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2016). Effects of the good behavior game on the behavioral, emotional, and social problems of children with psychiatric disorders in special education settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(3), 156-167. <https://doi.org/10.1177/1098300715593466>
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Budd, V. (2016). *The effect of a class-wide positive behavior support on the academic performance and engagement of students with learning disabilities* [Master Thesis]. Rowan University.

- Caldarella, P., Williams, L., Hansen, B. D., & Wills, H. (2015). Managing student behavior with class-wide function-related intervention teams: An observational study in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 357-365. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0664-3>
- Caldarella, P., Williams, L., Jolstead, K. A., & Wills, H. P. (2017). Managing student behavior in an elementary school music classroom: A study of class-wide function-related intervention teams. *National Association for Music Education*, 35(3), 23-30. <https://doi.org/10.1177/8755123315626229>
- Caldarella, P., Wills, H. P., Anderson, D. H., & Williams, L. (2019). Managing student behavior in the middle grades using class-wide function-related intervention teams. *RMLE Online*, 42(7), 1-15. <https://doi.org/10.1080/19404476.2019.1654799>
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., & Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2096-2116. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2060-7>
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Carr, E. G. (Ed.). (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*. American Association on Mental Retardation.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Carr, J. E., & Sidener, T. M. (2002). On the relation between applied behavior analysis and positive behavioral support. *The Behavior Analyst*, 25(2), 245-253. <https://doi.org/10.1007/BF03392062>
- Carter, D. R., & Van Norman, R. K. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teacher implementation through consultation. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 279-288. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0409-x>
- Ceylan, F., & Yıkımlı, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264. <https://doi.org/10.19171/uefad.323417>
- Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008). Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 42(2), 108-126. <https://doi.org/10.1177/0022466907313349>
- Christ, T. J. (2007). Experimental control and threats to internal validity of concurrent and nonconcurrent multiple baseline designs. *Psychology in the Schools*, 44(5), 451-459. <https://doi.org/10.1002/pits.20237>
- Collins, T. A., Gresham, F. M., & 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), 568-588. <https://doi.org/10.1177/0145445516643066>
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 361-381.
- Conklin, C. G., Kamps, D., & Wills, H. (2017). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 75-100. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9252-5>

- Conroy, M. A., & Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention and early intervention with young children at risk for emotional or behavioral disorders: Issues, trends and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224-236. <https://doi.org/10.1177/019874290402900303>
- Contrada, J. (2012). *Implementation of a positive behavior support in a preschool setting* [Master Thesis]. Caldwell College.
- Cook, C. R., Grady, E. A., Long, A. C., Renshaw, T., Coddling, R. S., Fiat, A., & Larson, M. (2017). Evaluating the impact of increasing general education teachers' ratio of positive-to-negative interactions on students' classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(2), 67-77. <https://doi.org/10.1177/1098300716679137>
- Coombs-Richardson, R., & Mead, J. (2001). Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 383-390. <https://doi.org/10.1177/088840640102400412>
- Coon, J. C., & Rapp, J. T. (2018). Application of multiple baseline designs in behavior analytic research: Evidence for the influence of new guidelines. *Behavioral Interventions*, 33(2), 160-172. <https://doi.org/10.1002/bin.1510>
- Çifci, İ., & Tabak, Ö. (1997). *Zihinsel engellilerde görülen problem davranışların belirlenmesi*. Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Davies, R., & Ferguson, J. (1997). Teachers' views of the role of initial teacher education in developing their professionalism. *Journal of Education for Teaching*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.1080/02607479720169>
- Demir, Ş. (2016). *Öğretmen eğitimi programının kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarındaki öğretmen ve özel gereksinimli çocuklar üzerindeki etkileri* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demirdağ, S. (2016). Sınıf yönetimine giriş ve temel kavramlar. İçinde S. Demirdağ (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Devrim, E. (2001). *Zihin engelli çocukların zarar verme davranışlarının azaltılmasında diğer ve uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Donnellan, A. M., LaVigna, G. W., Zambito, J., & Thvedt, J. (1985). A time-limited intensive intervention program model to support community placement for persons with severe behavior problems. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10(3), 123-131. <https://doi.org/10.1177/154079698501000301>
- Duda, M. A., Dunlap, G., Fox, L., Lentini, R., & Clarke, S. (2004). An experimental evaluation of positive behavior support in a community preschool program. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 143-155. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030201>
- Dunlap, G., Carr, E. G., Horner, R. H., Zarccone, J. R., & Schwartz, I. (2008). Positive behavior support and applied behavior analysis: A familial alliance. *Behavior Modification*, 32(5), 682-698. <https://doi.org/10.1177/0145445508317132>
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T., & Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term "positive behavior support". *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 133-136. <https://doi.org/10.1177/1098300713497099>
- Dunlap, G., & Kincaid, D. (2014). *The definition of positive behavior support: Moving toward greater precision*. 11th International Conference of the Association for Positive Behavior Support, Chicago, IL.

- Erbaş, D. (2005). Baş makale: Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-18. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000087
- Erbaş, D. (2008). Özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 1-14. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000123
- Erbaş, D. (2018). Güvenirlilik. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (ss. 109-128). Anı Yayıncılık.
- Espin, C. A., & Yell, M. L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: Relationship between teaching behaviors and ratings of effectiveness. *Teacher Education and Special Education*, 17(3), 154-169. <https://doi.org/10.1177/088840649401700303>
- Fox, L., Dunlap, G., & Cushing, L. (2002a). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 149-157. <https://doi.org/10.1177/10634266020100030301>
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52.
- Fox, L., Dunlap, G., & Powell, D. (2002b). Young children with challenging behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 208-217.
- Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 34(3), 118-135. <https://doi.org/10.1177/019874290903400302>
- Gage, N. A., Grasley-Boy, N., Peshak George, H., Childs, K., & Kincaid, D. (2019). A quasi-experimental design analysis of the effects of school-wide positive behavior interventions and supports on discipline in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(1), 50-61. <https://doi.org/10.1177/1098300718768208>
- Gilliam, W. S., & Shahar, G. (2006). Preschool and child care expulsion and suspension: Rates and predictors in one state. *Infants & Young Children*, 19(3), 228-245. <https://doi.org/10.1097/00001163-200607000-00007>
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ., & Öztürk, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 235-244.
- Greer-Chase, M., Rhodes, W. A., & Kellam, S. G. (2002). Why the prevention of aggressive disruptive behaviors in middle school must begin in elementary school. *The Clearing House*, 75(5), 242-245. <https://doi.org/10.1080/00098650209603948>
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Harvey, M. T., May, M. E., & Kennedy, C. H. (2004). Nonconcurrent multiple baseline designs and the evaluation of educational systems. *Journal of Behavioral Education*, 13(4), 267-276. <https://doi.org/10.1023/B:JOBE.0000044735.51022.5d>
- Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted intervention with in a schoolwide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 225-240.

- Hester, P. P., Baltodano, H. M., Hendrickson, J. M., Tonelson, S. W., Conroy, M. A., & Gable, R. A. (2004). Lessons learned from research on early intervention: What teachers can do to prevent children's behavior problems. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(1), 5-10. <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.1.5-10>
- Hieneman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the Schools*, 42(8), 779-794. <https://doi.org/10.1002/pits.20112>
- Hirsch, S. E., Healy, S., Judge, J. P., & Lloyd, J. W. (2016). Effects of an interdependent group contingency on engagement in physical education. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(4), 975-979. <https://doi.org/10.1002/jaba.328>
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(3), 125-132.
- Horner, R. H., Sugii, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14.
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L., & Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(3), 146-160. <https://doi.org/10.1177/106342660100900301>
- İşçen-Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Johnston, J. M., Foxx, R. M., Jacobson, J. W., Green, G., & Mulick, J. A. (2006). Positive behavior support and applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 29(1), 51-74.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 62-73. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020201>
- Kalis, T. M., Vannest, K. J., & Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 20-27. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.20-27>
- Kamps, D., Conklin, C., & Wills, H. (2015b). *Use of self-management with the CW-FIT group contingency program*. 38(1), 1-32. <https://doi.org/10.1353/etc.2015.0003>
- Kamps, D., Wills, H., Dawson-Bannister, H., Heitzman-Powell, L., Kottwitz, E., Hansen, B., & Fleming, K. (2015). Class-wide function-related intervention teams "CW-FIT" efficacy trial outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 134-145. <https://doi.org/10.1177/1098300714565244>
- Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 154-167. <https://doi.org/10.1177/1098300711398935>
- Kanlıkılıçer, P. (2005). *Okul öncesi davranış sorunları tarama ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kaya, F. (2021). *Bir ilkokulda okul çaplı olumlu davranışsal destek programının uygulanması* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Keskin, R. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., Bambara, L. M., Brown, F., Fox, L., & Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 69-73. <https://doi.org/10.1177/1098300715604826>
- Kincaid, & Dunlap. (2015). *The definition of positive behavior support: Moving toward greater precision*. 12th International Conference of the Association for Positive Behavior Support, Boston, MA.
- Kitson, L. G. (2020). *The effects, generalization, and incidental benefits of class-wide function-related intervention* [Phd Thesis]. University of Kansas.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Kovancı, P. (2018). *Okul öncesi öğrencilerinin sınıf genelinde uygun olmayan davranışları azaltmada tootling stratejisinin etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kratochwill, T. R., Levin, J. R., Morin, K. L., & Lindström, E. R. (2022). Examining and enhancing the methodological quality of nonconcurrent multiple-baseline designs. *Perspectives on Behavior Science*, 45(3), 651-660. <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00341-2>
- Lewis, T. J., & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1-24.
- Loman, S. L., Strickland-Cohen, M. K., & Walker, V. L. (2018). Promoting the accessibility of SWPBIS for students with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 113-123. <https://doi.org/10.1177/1098300717733976>
- Lower, A., Young, K. R., Christensen, L., Caldarella, P., Williams, L., & Wills, H. (2016). Effects of a tier 3 self-management intervention implemented with and without treatment integrity. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 493-520. <https://doi.org/10.1353/etc.2016.0022>
- Luekens, M. T., Lyter, D. M., & Fox, E. E. (2005). *Teacher attrition and mobility: Results from the teacher follow-up survey, 2000-01: (609712011-008)* [Data set]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/e609712011-008>
- Lum, J. D. K., Radley, K. C., Tingstrom, D. H., Dufrene, B. A., Olmi, D. J., & Wright, S. J. (2019). Tootling with a randomized independent group contingency to improve high school classwide behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(2), 93-105. <https://doi.org/10.1177/1098300718792663>
- Mahon, D., Gunning, C., Holloway, J., & Lydon, H. (2020). Implementing positive behavior support within preschool settings: Group functional assessment and CW-FIT. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(3), 167-180. <https://doi.org/10.1177/1098300719890065>
- Mastrilli, T., & Sardo-Brown, D. (2002). Novice teachers' cases: A vehicle for reflective practice. *Education*, 123(1), 56-62.
- Mayer, G. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467-478.
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006a). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146-154. <https://doi.org/10.1177/10983007060080030301>

- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006b). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146-154. <https://doi.org/10.1177/10983007060080030301>
- MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- MEB. (2021). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2020/'21*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf
- MEB. (2022). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021/'22*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf
- Melekoğlu, M. (2017). *Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkiliği* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Metzler, C. W., Biglan, A., & Rusby, J. C. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 448-479.
- Miltenberger, R. G. (2008). Teaching safety skills to children: Prevention of firearm injury as an exemplar of best practice in assessment, training, and generalization of safety skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 30-36. <https://doi.org/10.1007/BF03391718>
- Mitchell, A., & Arnold, M. (2004). Behavior management skills as predictors of retention among south Texas special educators. *Journal of Instructional Psychology*, 31(3), 214-219.
- Monson, K. D., Caldarella, P., Anderson, D. H., & Wills, H. P. (2020). Improving student behavior in middle school art classrooms: Initial investigation of CW-FIT tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 38-50. <https://doi.org/10.1177/1098300719864704>
- Narhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & 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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Narozanick, T., & Blair, K.-S. C. (2019). Evaluation of the class pass intervention: An application to improve classroom behavior in children with disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(3), 159-170. <https://doi.org/10.1177/1098300718806650>
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59-73. <https://doi.org/10.1177/001440290407100104>
- Newcomer, L. (2009). Universal positive behavior support for the classroom. *PBIS Newsletter*, 4(4), 1-16.
- Orr, R. K., Caldarella, P., Hansen, B. D., & Wills, H. P. (2020). Managing student behavior in a middle school special education classroom using CW-FIT tier 1. *Journal of Behavioral Education*, 29(1), 168-187. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09325-w>
- Parikh, D. B. (2019). *Effect of class-wide function-based intervention teams (CW-FIT) and the good behavior game (GBG) intervention with children in a classroom* [Master Thesis]. University of Missouri.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), 284-299. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.006>

- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2009). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 172-178. <https://doi.org/10.1080/10459880903493179>
- Public Agenda Foundation. (2004). *Teaching interrupted: Do discipline policies in today's public schools foster the common good?* ERIC Clearinghouse.
- Rakap, S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Kalkan, S. (2020). Tek denekli deneysel araştırmalarda etki büyüklüğü hesaplama: Örtüşmeyen veriye dayalı yöntemlerin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 40-60. <https://doi.org/10.31828/tpd1300443320181023m000015>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Rickman, L. W., & Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176-179. <https://doi.org/10.1080/00193089.1981.10533707>
- Robbins, S. H., Bucholz, J. L., Varga, M. A., & Green, K. B. (2022). Promoting inclusion in preschool with program-wide positive behaviour supports. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1666169>
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sayiner, N. (2019). *Birbirine bağımlı gruba dayalı pekiştirme sisteminin derse hazır olma davranışları üzerindeki etkililiği* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sazak-Pınar, E., & Güner-Yıldız, N. (2017). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ile davranış sonrası öğretmen tepkilerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J., & Landers, E. (2007). Positive behavior support in the classroom: Facilitating behaviorally inclusive learning environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(2), 223-235. <https://doi.org/10.1037/h0100800>
- Sinoğlu-Günden, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocukların problem davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Slocum, T. A., Pinkelman, S. E., Joslyn, P. R., & Nichols, B. (2022). Threats to internal validity in multiple-baseline design variations. *Perspectives on Behavior Science*, 45, 619-638. <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00326-1>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Children, youth and young adults with autism*. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Stormont, M. A., Smith, S. C., & Lewis, T. J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in head start classrooms as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 16(3), 280-290. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9040-3>
- Stormont, M., Lewis, T. J., & Beckner, R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *TEACHING Exceptional Children*, 37(6), 42-49. <https://doi.org/10.1177/004005990503700605>

- Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-64. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000079
- Sugai, G., & Horner, R. (2002a). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., & Horner, R. (2002b). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M., Scott, T., Liaupsin, C., Sailor, W., Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wickham, D., Wilcox, B., & Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143. <https://doi.org/10.1177/109830070000200302>
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. https://www.hbgd.us/cms/lib/PA50000648/Centricity/Domain/288/PBIS_.pdf
- Supaporn, S., Dodds, P., & Griffin, L. (2003). An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(3), 328-349. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.3.328>
- Tekin-İftar, E. (2018a). Çoklu başlama düzeyi modelleri. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (ss. 181-211). Anı Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018c). Grafik ve grafiksel analiz. İçinde *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (ss. 401-436). Anı Yayıncılık.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J., & Dioguardi, R. J. (2004). Contemporary review of group-oriented contingencies for disruptive behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 20(1), 79-101. https://doi.org/10.1300/J370v20n01_06
- Trevino-Maack, S. (2011). *A group contingency plus self-management intervention targeting at-risk secondary students' class-work and active responding* [Phd Thesis]. University of Kansas.
- Ünlü, E., Vuran, S., Akdoğan, F. E., Yönter, S., & Çaltık, S. E. (2013). Class-wide positive behavior support plan on adhering to the classroom rules. *İlköğretim Online*, 12(4), 912-925.
- Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Copeland, B. A., & Bruhn, A. L. (2021). Building from the bottom up: The importance of tier 1 supports in the context of tier 2 interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(1), 53-64. <https://doi.org/10.1177/1098300720916716>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wacker, D. P., & Berg, W. K. (2002). PBS as a service delivery system. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(1), 25-28. <https://doi.org/10.1177/109830070200400105>
- Walker, B., Cheney, D., Stage, S., & Blum, C. (2005). Schoolwide screening and positive behavior supports: Identifying and supporting students at risk for school failure. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 194-204. <https://doi.org/10.1177/10983007050070040101>
- Webster-Stratton, C. (2000). Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715-730.
- Weeden, M., Wills, H. P., Kottwitz, E., & Kamps, D. (2016). The effects of a class-wide behavior intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 42(1), 285-293. <https://doi.org/10.17988/BD-14-12.1>

- Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197. <https://doi.org/10.1177/10634266030110040101>
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255. <https://doi.org/10.1177/001440299706300207>
- Weiss, M. J., DelPizzo-Cheng, E., LaRue, R. H., & Sloman, K. (2010). ABA and PBS: The dangers in creating artificial dichotomies in behavioral intervention. *The Behavior Analyst Today*, 10(3-4), 428-439. <https://doi.org/10.1037/h0100681>
- Wills, H., Kamps, D., Caldarella, P., Wehby, J., & Romine, R. S. (2018b). Class-wide function-related intervention teams (CW-FIT): Student and teacher outcomes from a multisite randomized replication trial. *The Elementary School Journal*, 119(1), 29-51. <https://doi.org/10.1086/698818>
- Wills, H., Kamps, D., Fleming, K., & Hansen, B. (2016). Student and teacher outcomes of the class-wide function-related intervention team efficacy trial. *Exceptional Children*, 83(1), 58-76. <https://doi.org/10.1177/0014402916658658>
- Wills, H. P., Iwaszuk, W. M., Kamps, D., & Shumate, E. (2014). CW-FIT: Group contingency effects across the day. *Education and Treatment of Children*, 37(2), 191-210. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0016>
- Wills, H., Wehby, J., Caldarella, P., Kamps, D., & Swinburne-Romine, R. (2018a). Classroom management that works: A replication trial of the CW-FIT program. *Exceptional Children*, 84(4), 437-456. <https://doi.org/10.1177/0014402918771321>
- Winn, B. D., Skinner, C. H., Allin, J. D., & Hawkins, J. A. (2004). Practicing school consultants can empirically validate interventions: A description and demonstration of the non-concurrent multiple-baseline design. *Journal of Applied School Psychology*, 20(2), 109-128. https://doi.org/10.1300/J370v20n02_07
- Wolfensbrger. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21(6), 234-239. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.6.435>
- Wright, R. A., & McCurdy, B. L. (2011). Class-wide positive behavior support and group contingencies: Examining a positive variation of the good behavior game. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 173-180. <https://doi.org/10.1177/1098300711421008>
- Wright, R. K. (2017). *The effects of class-wide function-related intervention team (CW-FIT) tier 1 in a middle school special education classroom* [Master Thesis]. Brigham Young University.
- Wu, Y.-C., Chen, P.-Y., Tsai, S.-P., Tsai, S.-F., Chou, Y.-C., & Chiu, C.-Y. (2019). The effects of the class-wide function-related intervention teams on behaviors of an elementary student with autism spectrum disorder in an inclusive classroom in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 368-377. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1647031>
- Yassıbaş, U. (2021). *Bir ortaokuldaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ve problem davranışlarının azaltılmasına yönelik okul çaplı olumlu davranışsal destek: Eylem araştırması* [Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

8. EKLER

EK 1 Uygulama Süreçlerinin Gerçekleştirildiği Ortamlara İlişkin Görseller

EK 1.1 Birinci Öğretmen ve Çocuk Çiftinin Bulunduğu Okul Öncesi Sınıfı



EK 1.2 İkinci Öğretmen ve Çocuk Çiftinin Bulunduğu Okul Öncesi Sınıfı



EK 1.3 Üçüncü Öğretmen ve Çocuk Çiftinin Bulunduğu Okul Öncesi Sınıfı



EK 2 Gözlemci Eğitimi Sürecinde Yer Verilen Videolar

EK 2.1 Gözlemci Eğitimi Sürecinde Yer Verilen Birinci Video

https://www.youtube.com/watch?v=nf1t5dGn_F4&list=LLwFcD-cJXmHTPqAio_T79pA&index=23



EK 2.2 Gözlemci Eğitimi Sürecinde Yer Verilen İkinci Video

https://www.youtube.com/watch?v=9oDqmi9sm60&list=LLwFcD-cJXmHTPqAio_T79pA&index=19



EK 2.3 Gözlemci Eğitimi Sürecinde Yer Verilen Üçüncü Video

https://www.youtube.com/watch?v=UhvYUhHj0NM&list=LLwFcD-cJXmHTPqAio_T79pA&index=20



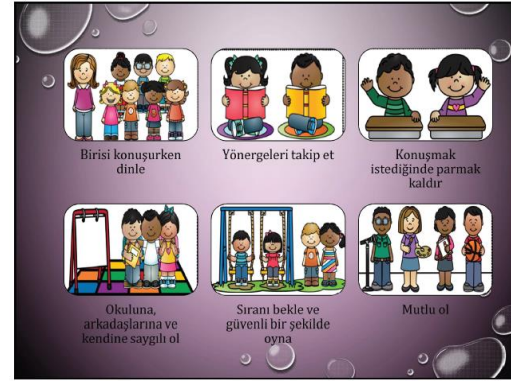
EK 2.4 Gözlemci Eğitimi Sürecinde Yer Verilen Dördüncü Video

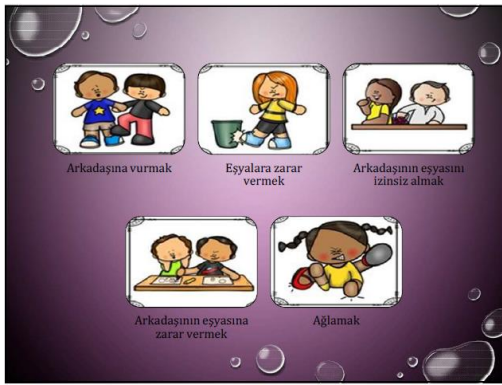
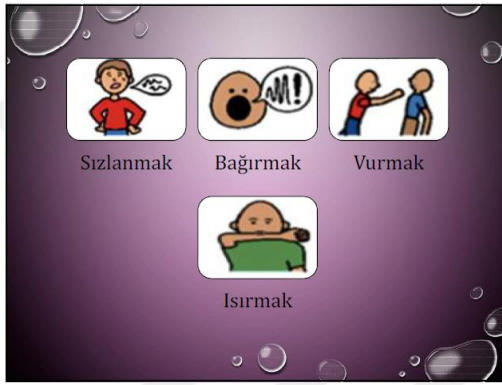
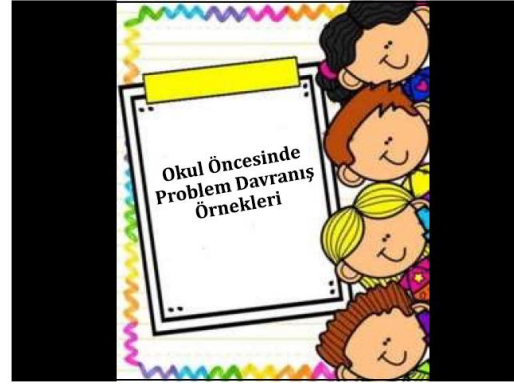
https://www.youtube.com/watch?v=4bzi59wDCIY&list=LLwFcD-cJXmHTPqAio_T79pA&index=22



EK 3 Eğitim Süreçlerinde Kullanılan Sunumlar

EK 3.1 SODEP Teorik Eğitim Sunumu





PROBLEM DAVRANIŞLAR

Günümüzde tüm öğrencilerde oldukça sık rastlanan problem davranışlar, bireyin kendisinin ve çevresinde yer alan kişilerin öğrenmesini engelleyip, sosyal iletişimi ve etkileşimi olumsuz etkileyen, sıkı, süre ve yoğunluk açısından kültürel normlara uymayan davranışlardır. Problem davranışların neden olduğu olumsuz sonuçlar özel gereksinimli öğrencilerin yanı sıra tüm öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilemektedir. Problem davranışların eğitim-öğretim sürecine olan olumsuz etkisinden dolayı öğrenciler, akademik ve sosyal becerilerde zorluk yaşayarak, başarısız olma riskiyle karşı karşıya kalmakta, öğretmenler de öğretim olanaklarını yeterince sağlayamamaktadır.





Problem Davranışları Etkileyen Uyarılar

- Davranışa zemin hazırlayan uyarılar
- Öncüller
- Sonuçlar

Davranış Zemin Hazırlayan Uyarılar

- Çevresel
 - Isı
 - Işık
 - Gürültü
- Psikolojik
 - Anne baba ayrılığı
 - Anne ve/veya babanın ölümü
 - Anne ve/veya babanın uzun seyahatlere çıkması
- Fizyolojik
 - Ağrı
 - Açlık
 - Susuzluk
 - Uykusuzluk
 - Diğer hastalıklar

Öncüller

- Belirli bir zaman (resim dersi)
- Fiziksel çevre (yemekhane)
- Etkinlikler (matematik)





Sonuçlar

- Olumlu pekiştirme
- Olumsuz pekiştirme




Bir birey neden problem davranış sergiler ?

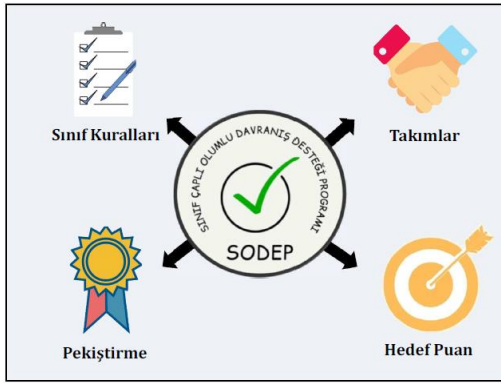
- İlgi elde etmek
- Nesne ya da etkinlik elde etmek
- Duyusal uyarı elde etmek
- Ağrıya da acıyı azaltmak
- İlgiden kaçmak
- Nesne ya da etkinlikten kaçmak

İlgi elde etmek	Nesne ya da etkinlik elde etmek	Duyusal uyarı elde etmek
-Gülümseme -Sözel uyarı -Dokunma -Vurma	-Yiyecek -Oyuncak -Mola -Boyama	-Ritmik sallanma -Duyusal uyarım -Görsel uyarım

İlgiden kaçmak	Nesne ya da etkinlikten kaçmak	Ağrı ya da acıyı azaltmak
-Gülümseme -Sözel uyarı -Dokunma -Vurma	-Zor görev -Tercih edilmeyen etkinlik -Oyun	-Diş ağrısı -Baş ağrısı -Açlık -Kaşıntı



OLUMLU DAVRANIŞ DESTEĞİNİN 9 TEMEL ÖZELLİĞİ	
Yaygın hijyen ve yaşam kalitesinde kapsamlı değişim	Olumlu davranış desteği, sadece bireyi değil aynı zamanda bireyin çevresinde yer alan diğer kişilerin yaygın hijyen, yaşam kalitesi ve sosyal becerileri de kapsamlı olarak geliştirilmesini ve yaygın kalitede artırılmasını sağlamaktadır.
Küçüklik	Geriye dönük uygulamalar sonucunda meydana gelen değişiklikler yaygın boyuta dönüşür ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik, birey merkezli planlama yapılmaktadır.
Etkinlik, etkinlik, idarelilik	Yalnızca bireye yönelik sağlanan klinik temelli uygulamalar yerine belirlenen dikkat ederek, uygulamaların günlük yaşamda doğal ortamlarda ve kadar uygulanabilir olduğuna dikkat çekmektedir.
Çoklu katılım	Birey ile birlikte bireyin çevresinde yer alan anne, baba, kardeş, komşu, öğretmen, iş ve okul arkadaşları, uygulamaların planlaması sürecinde aktif olarak rol almaktadır.
Sosyal gerçeklik	Olumlu davranış desteği kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların, çevre üzerinde olumsuz etkileriyle dikkat etmektedir.
Çoklu uygulamalar	Bireyin çevresinde yer alan kişilerin problem çözme, iletişim becerileri, sosyal becerileri, duygularını ifade etme, roller, sorumluluklar ve yetenekleri için bir plan olmaktadır.
Ölçülebilir dayalı yaklaşımlar	Yeterli ölçüde olan bireyin problem davranışlarına müdahale ederken, en doğru zamanı problem davranış ortaya çıkmadığı zaman olduğu düşünmektedir. Uygulamalar problem davranış ortaya çıkmadığı zaman, bireyinle gerçekleştirilir (Değer, kendisi yönetir) ve çevre uygulamaları için yaygın hijyen, pekiştirme, sosyal beceri, müdahale yapacak olan değişiklikler gerçekleştirilmektedir.
Çoklu veri toplama	Olumlu davranış desteği, yaygın temelli ortamlarda, bilimsel araştırmalara gerçekleştirilmesini sağlayan bir yaklaşımdır. Değerlendirme, bireyin değerlendirilmesinde, bu araştırmalar sonucunda bireyin kalitesinde ve sosyal becerilerinde değişiklikler sağlanmaktadır. Bu nedenle değerlendirme süreci yaygın hijyen, sosyal beceri, pekiştirme, sosyal beceri ve davranış değerlendirme değişiklikleri için bir veri toplama süreci gerçekleştirilmesini sağlamaktadır.
Günlük kuramsal çerçeve	Uygulamalı davranış analizi alanında son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda, olumlu davranış desteği için kuramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve buna göre bir dizi değerlendirme ve uygulama stratejisi geliştirilmiştir.





SINIF KURALLARI



Görmezden Gelme

1. Sakin ol
2. Başka tarafa bak
3. Sessiz ol
4. Etkinliğini yap

Etkinliğini Yapma

1. Öğretmene bak
2. Öğretmeni dinle
3. Etkinliğini yap
4. Öğretmene kontrol ettir

Söz İsteme

1. Öğretmene bak
2. Elini kaldır
3. Öğretmenini bekle
4. Grup ver ya da soru sor



Sözel İpucu

Model Olma

Rol Oynama

Dönüt Verme



SODEP ile görmezden gelme, etkinliğini yapma ve söz isteme olarak belirlenen olumlu davranışlara ilişkin hazırlanmış olan sınıf kuralları, sınıftaki bütün öğrencilerin görebileceği bir noktaya asılmaktadır. Ardından bu davranışlar sözel ipucu, model olma, rol oynama ve dönüt verme aşamaları gerçekleştirilerek bireylere öğretilmektedir.



TAKIMLAR






Sınıf düzeyinde belirlenen olumlu davranışların kazandırılmasını sağlayan SODEP, sınıf içerisinde oluşturulan küçük gruplar ile bireylerin problem davranışlarını pekiştiren durumların ortadan kaldırılmasını ve olumlu davranışların pekiştirilmesini sağlamaktadır. SODEP'te belirtilen küçük gruplar, öğretmenin öğrencileri rahat bir şekilde gözlemleyebilmesi için 2-5 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrenci Davranışları

+ Olumlu

○ Tepkisiz

- Olumsuz



Pekiştirme

Kuralları Hatırlatma



Görmezden Gelme

Öğretmen Davranışları



PEKİŞTİRME





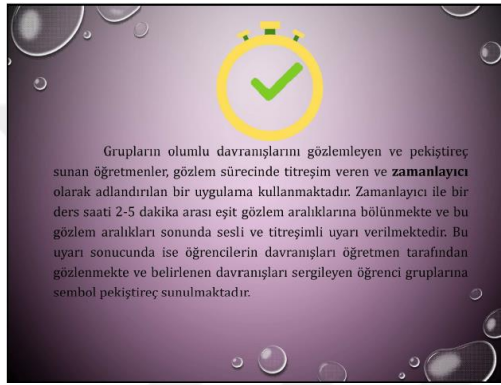
Küçük gruplara ayrılan öğrencilerin sergilemiş olduğu olumlu davranışlar, gruba dayalı sembol pekiştirme sistemi ile pekiştirilmektedir. Gruba dayalı sembol pekiştirme sisteminde, grubu oluşturan tüm bireyler belirlenen davranışları sergilediğinde, gruplar sembol pekiştireç elde etmekte, bunun aksi bir durumda ise gruba herhangi bir pekiştireç sunulmamaktadır. Günlük hedef sembol sayısına ulaşan küçük gruplara ise somut bir nesne ya da etkinlik olan pekiştireci sunulmaktadır.



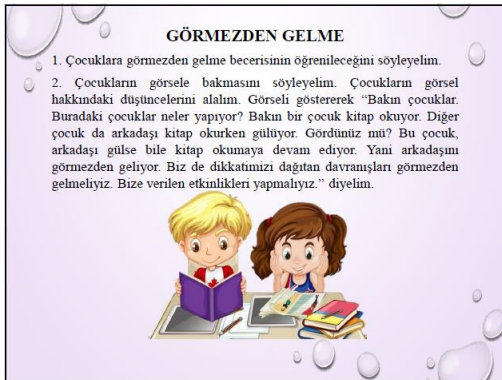
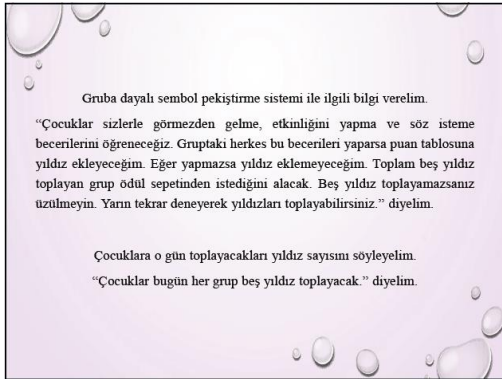



Küçük gruplara ayrılan öğrencilerin sergilemiş olduğu olumlu davranışlar sonucunda elde edilen sembol pekiştiricilere ilişkin olarak hazırlanan pekiştirici tablosu da sınıftaki bütün öğrencilerin görebileceği bir noktaya asılmaktadır.

SODEP PUAN TABLOSU					
Sınıf: _____					
Günlük Hedef Puan:					
Beceriler		Tutum Puanları			
Görmezdən Gelmə	Etikətilim Yönerge	1	2	3	4
1. Sınıf	1. Sınıf				
2. Sınıf	2. Sınıf				
3. Sınıf	3. Sınıf				
4. Sınıf	4. Sınıf				
5. Sınıf	5. Sınıf				
6. Sınıf	6. Sınıf				
7. Sınıf	7. Sınıf				
8. Sınıf	8. Sınıf				
9. Sınıf	9. Sınıf				
10. Sınıf	10. Sınıf				
11. Sınıf	11. Sınıf				
12. Sınıf	12. Sınıf				
Toplam Sembol					
Pekiştiriciler					



EK 3.2 SODEP Uygulamalı Eğitim Sunumu



4. Beceri basamaklarını sesli bir şekilde okuyalım.

Sakin ol
Başka bir tarafa bak
Sessiz ol
Etkinliğini yap

5. Beceriye model olalım. Beceri basamaklarını sergileyelim.

6. Rol oynama çalışmalarını yapturalım. Bunun için 2 çocuk belirleyelim. Belirlenen çocuklarla örnek ve örnek olmayan olay çalışmalarını yapturalım.

Birinci örnek olay: Selda boyama etkinliğini yaparken, Yelda ona dönerek gülmeye başlar. Selda ise ona bakmaz, cevap vermez ve etkinliğine devam eder. Yelda artık gülmeyi.

“Çocuklar, Selda ne yaptı? Yelda’yı görmezden geldi. Boyama etkinliğine devam etti. Aferin Selda.” diyelim.

Birinci örnek olmayan olay: Selda boyama etkinliğini yaparken, Yelda ona dönerek gülmeye başlar. Selda da Yelda’ya dönerek “Gülme” der. Yelda gülmeye devam eder.

“Çocuklar, Selda ne yapmalıydı? Arkadaşını görmezden gelmeliydi. Boyama etkinliğine devam etmeliydi.” diyelim.

İkinci örnek olay: Selda kesme ve yapıştırma etkinliğini yaparken, Yelda onun koluna dokunur. Selda ise ona bakmaz, tepki vermez ve etkinliğine devam eder. Yelda artık arkadaşının koluna dokunmaz.

“Çocuklar, Selda ne yaptı? Yelda’yı görmezden geldi. Etkinliğine devam etti. Aferin Selda.” diyelim.

İkinci örnek olmayan olay: Selda kesme ve yapıştırma etkinliğini yaparken, Yelda onun koluna dokunur. Selda da Yelda’ya dönerek “Yapma” der. Yelda arkadaşının koluna dokunmaya devam eder.

“Çocuklar, Selda ne yapmalıydı? Arkadaşını görmezden gelmeliydi. Etkinliğine devam etmeliydi.” diyelim.

7. Tüm sınıfa “Harikaydınız çocuklar. Hepimiz nasıl görmezden gelineceğini öğrendik.” diyelim.

ETKİNLİĞİNİ YAPMA

1. Çocuklara etkinliğini yapma becerisinin öğrenileceğini söyleyelim.
2. Çocukların görsele bakmasını söyleyelim. Çocukların görsel hakkındaki düşüncelerini alalım. Görseli göstererek “Bakın çocuklar. Buradaki çocuk ne yapıyor? Bakın yerinde oturuyor. Sessizce etkinliğini yapıyor. Biz de yerimizde oturmalıyız. Öğretmenin bize verdiği etkinlikleri yapmalıyız.” diyelim.



3. Çocukların beceri analizine bakmasını söyleyelim.

Etkinliğini Yapma

1. Öğretmene bak
2. Öğretmeni dinle
3. Etkinliğini yap
4. Öğretmene kontrol ettir

4. Beceri basamaklarını sesli bir şekilde okuyalım.

Öğretmene bak
Öğretmeni dinle
Etkinliğini yap
Öğretmene kontrol ettir

5. Beceriye model olalım. Beceri basamaklarını sergileyelim.

6. Rol oynama çalışmalarını yapturalım. Bunun için 1 çocuk belirleyelim. Belirlenen çocuk ile örnek ve örnek olmayan olay çalışmalarını yapturalım.

Birinci örnek olay: Efe’ye bir boyama kağıdı ve boyama kalemleri verilir. “Efe boyama etkinliğini yap” denir. Efe ise yerinde oturur. Sessizce boyama kağıdını boyar.

“Çocuklar, Efe ne yaptı? Yerinde oturdu. Ona verdiğim etkinliği yaptı. Aferin Efe.” diyelim.

Birinci örnek olmayan olay: Efe’ye bir boyama kağıdı ve boyama kalemleri verilir. “Efe boyama etkinliğini yap” denir. Efe ise boyama etkinliğini yapmaz kalemleri ile ilgilenir.

“Çocuklar, Efe ne yapmalıydı? Sessizce ona verdiğim etkinliği yapmalıydı.” diyelim.

İkinci örnek olay: Efe’ye bir yapboz verilir. “Efe yapboz etkinliğini yap” denir. Efe ise yerinde oturur. Sessizce yapboz etkinliğini yapar.

“Çocuklar, Efe ne yaptı? Yerinde oturdu. Ona verdiğim etkinliği yaptı. Aferin Efe.” diyelim.

İkinci örnek olmayan olay: Efe’ye bir yapboz verilir. “Efe yapboz etkinliğini yap” denir. Efe ise yapboz etkinliğini yapmaz, yapboz parçaları ile ilgilenir.

“Çocuklar, Efe ne yapmalıydı? Sessizce ona verdiğim etkinliği yapmalıydı.” diyelim.

7. Tüm sınıfa “Harikaydınız çocuklar. Hepimiz nasıl etkinliğimizi yapacağımızı öğrendik.” diyelim.

SÖZ İSTEME

1. Çocuklara söz isteme becerisinin öğrenileceğini söyleyelim.
2. Çocukların görsele bakmasını söyleyelim. Çocukların görsel hakkında düşüncelerini alalım. Görseli göstererek "Bakın çocuklar. Buradaki çocuk ne yapıyor? Bakın elini kaldırmış bekliyor. Çocuk soru sormak istiyor ya da cevap vermek istiyor. Biz de soru sormak istediğimizde ya da cevap vermek istediğimizde elimizi kaldırmalıyız. Sonra da öğretmenin bize bakmasını beklemeliyiz." diyelim.



3. Çocukların beceri analizine bakmasını söyleyelim.

Söz İsteme

1. Öğretmene bak
2. Elini kaldır
3. Öğretmenini bekle
4. Cevap ver ya da soru sor

4. Beceri basamaklarını sesli bir şekilde okuyalım.

Öğretmene bak
Elini kaldır
Öğretmenini bekle
Cevap ver ya da soru sor

5. Beceriye model olalım. Beceri basamaklarını sergileyelim.

6. Rol oynama çalışmalarını yapturalım. Bunun için 1 çocuk belirleyelim. Belirlenen çocuk ile örnek ve örnek olmayan olay çalışmalarını yapturalım.

- **Birinci örnek olay:** Yiğit parmak kaldırır ve bekler.
- "Çocuklar, Yiğit ne yaptı? Parmak kaldırdı ve bekledi. Aferin Yiğit" diyelim.
- **Birinci örnek olmayan olay:** Yiğit parmak kaldırmadan "Öğretmenim bugün hangi etkinliği yapacağız?" der.
- "Çocuklar, Yiğit ne yapmalıydı? Elini kaldırmalıydı. Öğretmenin ona bakmasını beklemeliydi." diyelim.

İkinci örnek olay: Yiğit parmak kaldırır ve bekler.

"Çocuklar, Yiğit ne yaptı? Parmak kaldırdı ve bekledi. Aferin Yiğit" diyelim.

İkinci örnek olmayan olay: Yiğit parmak kaldırmadan "Öğretmenim etkinliğimi bitirdim." der.

"Çocuklar, Yiğit ne yapmalıydı? Etkinliğini bitirdiğini söylemek için elini kaldırmalıydı. Öğretmenin ona bakmasını beklemeliydi." diyelim.

7. Tüm sınıfa "Harikaydınız çocuklar. Hepimiz nasıl söz isteyeceğimizi öğrendik." diyelim.

Zamanlayıcıyı 5 dakikada bir sesli ve titreşimli uyan verecek şekilde ayarlayalım.

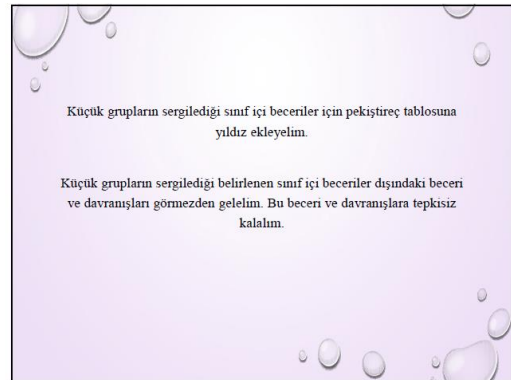
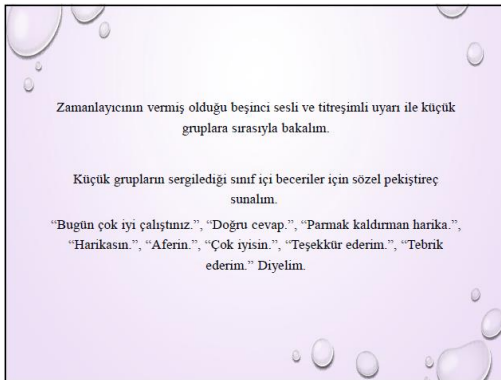
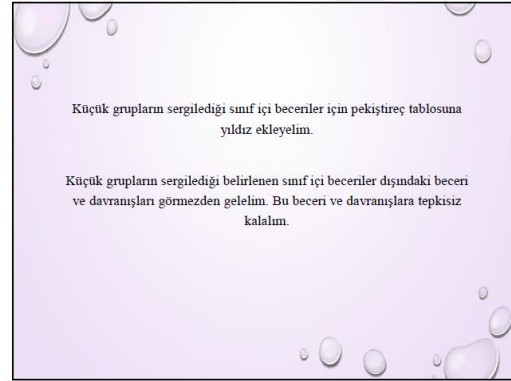
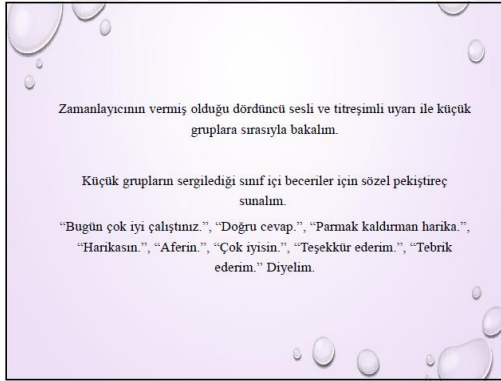
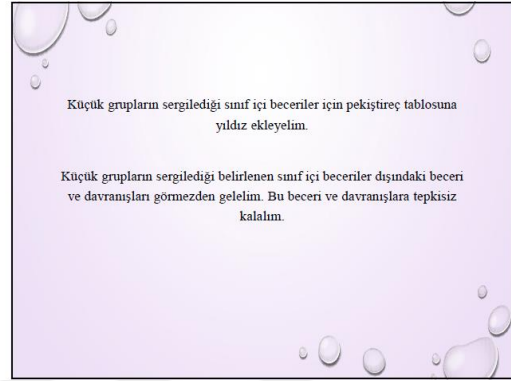
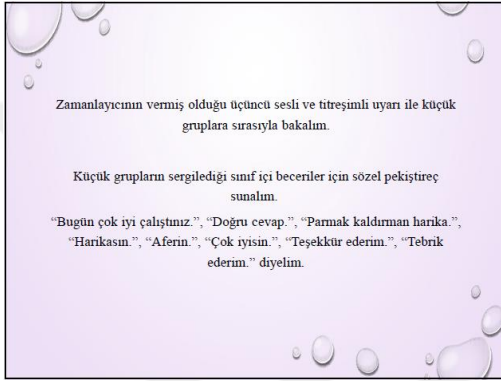
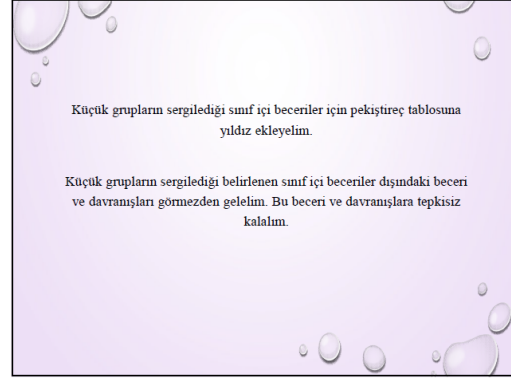
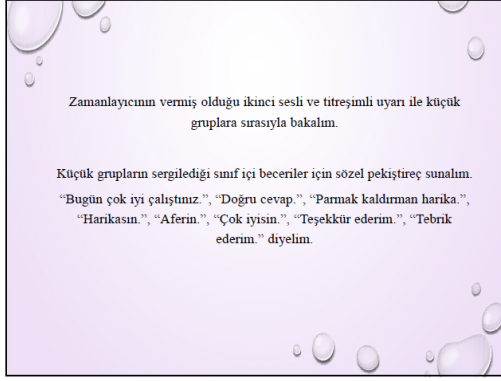


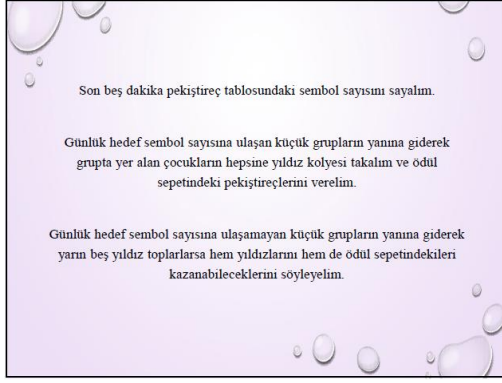
Zamanlayıcının vermiş olduğu birinci sesli ve titreşimli uyarı ile küçük gruplara sırasıyla bakalım.

Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için özel pekiştirici sunalım.
"Bugün çok iyi çalıştınız.", "Doğru cevap.", "Parmak kaldırmış harika.",
"Harikasın.", "Aferin.", "Çok iyisin.", "Teşekkür ederim.", "Tebrik ederim." diyelim.

Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için pekiştirici tablosuna yıldız ekleyelim.

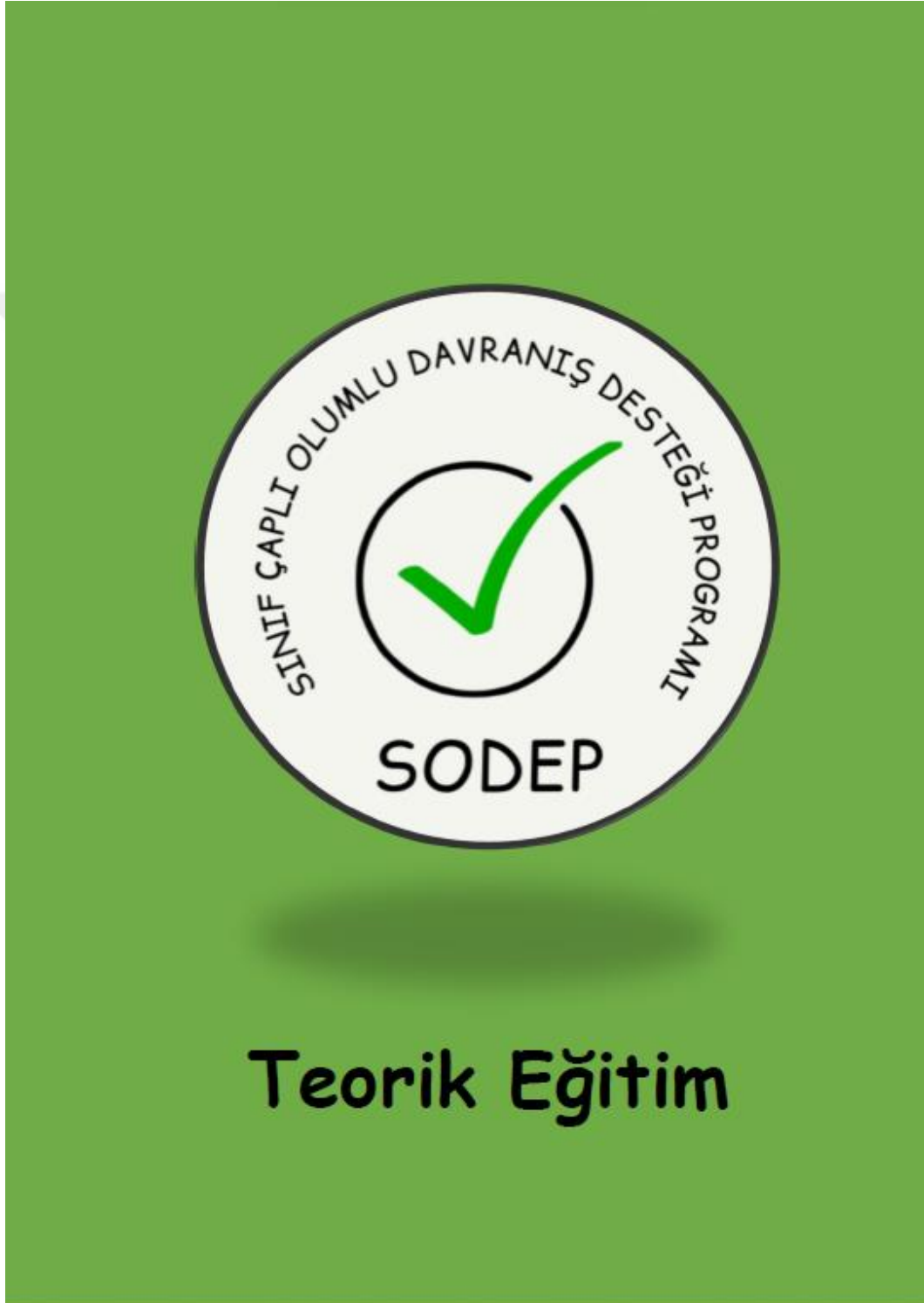
Küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları gözlemde gelem. Bu beceri ve davranışlara tepkisiz kalalım.





EK 4 Eğitim Süreçlerinde Kullanılan Kitapçıklar

EK 4.1 SODEP Teorik Eğitim Kitapçığı



SODEP

Sınıf aplı Olumlu Davranış Desteği

Programı

SODEP, sınıf çaplı olumlu davranış desteğine yönelik tasarlanan, olumlu davranışların öğretilmesi ve bu davranışların pekiştirilmesine dayanan olumlu davranış desteği uygulamasıdır. SODEP uygulamasında, sınıf kuralları ya da görev davranışların öğretilmesi ve bunların pekiştirilmesiyle, bireylere uygun davranışlar kazandırılmaktadır. Böylece problem davranışların ortaya çıkma durumu en aza indirilmektedir. Buna yönelik olarak çocuklara; görmezden gelme, etkinliğini yapma, söz isteme davranışları öğretilmektedir.

SODEP'in Temel Bileşenleri



Sınıf Kuralları



Takımlar



Pekiştirme



Hedef Puan

Sınıf Kuralları

Sözel İpucu

Model Olma

Rol Oynama

Dönüt Verme

SODEP ile görmezden gelme, etkinliğini yapma ve söz isteme olarak belirlenen olumlu davranışlara ilişkin, hazırlanmış olan sınıf kuralları, sınıftaki bütün çocukların görebileceği bir noktaya asılmaktadır. Ardından bu davranışlar sözel ipucu, model olma, rol oynama ve dönüt verme aşamaları gerçekleştirilerek bireylere öğretilmektedir.

Görmezden Gelme



1. Sakin ol



2. Başka tarafa bak



3. Sessiz ol



4. Etkinliğini yap

Etkinliğini Yapma



1. Öğretmene bak



2. Öğretmeni dinle



3. Etkinliğini yap



4. Öğretmene kontrol
ettir

Söz İsteme



1. Öğretmene bak



2. Elini kaldır



3. Öğretmenini bekle



4. Cevap ver ya da soru sor

Takımlar



Sınıf düzeyinde belirlenen olumlu davranışların kazandırılmasını sağlayan SODEP, sınıf içerisinde oluşturulan küçük gruplar ile bireylerin problem davranışlarını pekiştiren durumların ortadan kaldırılmasını ve olumlu davranışların pekiştirilerek artırılmasını sağlamaktadır. SODEP’te belirtilen küçük gruplar, öğretmenin çocukları rahat bir şekilde gözlemleyebilmesi için 2-5 çocuktan oluşmaktadır.

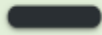
Çocuk Davranışları



Olumlu



Tepkisiz



Olumsuz

Öğretmen Davranışları



Pekiştirme



Kuralları
Hatırlatma



Görmezden
Gelme

Pekiştirme

Küçük gruplara ayrılan çocukların sergilemiş olduğu olumlu davranışlar, **gruba dayalı sembol pekiştirme sistemi** ile pekiştirilmektedir. Gruba dayalı sembol pekiştirme sisteminde, grubu oluşturan tüm bireyler belirlenen davranışları sergilediğinde gruplar sembol pekiştireç elde etmekte, bunun aksi bir durumda ise gruba herhangi bir pekiştireç sunulmamaktadır. Günlük belirlenen hedef sembol sayısına ulaşan küçük gruplara ise belirlenen somut bir nesne ya da etkinlik olan pekiştireci sunulmaktadır.

SODEP PUAN TABLOSU					
Sınıf:					
Günlük Hedef Puan:					
Beceriler	Takım Puanları				
	1	2	3	4	5
Görmezden Gelme  1. Görmeyi  2. Başını çevirmeyi  3. Sesini çıkarmayı  4. Etkinliğe katılmayı	Erkinliğini Yapma  1. Öğretmene selam vermeyi  2. Öğretmene dokunmayı  3. Etkinliğe katılmayı  4. Öğretmene selam vermeyi	Söz İsteme  1. Öğretmene selam vermeyi  2. Etkinliğe katılmayı  3. Öğretmene selam vermeyi  4. Öğretmene selam vermeyi			
Toplam Sembol					
Pekiştireçler					

Küçük grupların elde ettiği sembol pekiştireçlere ilişkin olarak hazırlanan pekiştireç tablosu da sınıftaki bütün çocukların görebileceği bir noktaya asılmaktadır.

Hedef Puan

Grupların olumlu davranışlarını gözlemleyen ve pekiştireç sunan öğretmenler, gözlem sürecinde sesli ve titreşimli uyarı veren bir uygulama kullanmaktadır. Bu uygulama ile 30 dakikalık ders saati 5 dakikalık eşit gözlem aralıklarına bölünmekte ve bu gözlem aralıkları sonunda uygulama tarafından sesli ve titreşimli uyarı sağlanmaktadır. Uygulamanın sağlamış olduğu sesli ve titreşimli uyarı sonucunda çocukların uygun davranışları öğretmenler tarafından gözlemlenmekte ve çocukların uygun davranışları için puan tablosuna sembol eklenmektedir. Günlük 5 hedef puana ulaşan gruba ise somut bir nesne ya da etkinlik olan pekiştireci verilmektedir.



EK 4.2 SODEP Uygulamalı Eğitim Kitapçığı



1. Çocukları 2-5 kişiden oluşan küçük gruplara ayıralım.



2. Beceri analizlerini çocukların rahat bir şekilde görebileceği bir noktaya asalım.

Görmezden Gelme	Etkinliğini Yapma	Söz İsteme
 1. Sakin ol	 1. Öğretmene bak	 1. Öğretmene bak
 2. Başka tarafa bak	 2. Öğretmeni dinle	 2. Elini kaldır
 3. Sesli ol	 3. Etkinliğini yap	 3. Öğretmenini bekle
 4. Etkinliğini yap	 4. Öğretmene kontrol ettir	 4. Cevap ver ya da soru sor

3. Pekiştirici tablosunu da çocukların rahat bir şekilde görebileceği bir noktaya asalım.

SODEP PUAN TABLOSU							
Sınıf:							
Günlük Hedef Puan:							
Beceriler			Takım Puanları				
			1	2	3	4	5
Görmezden Gelme  1. Sakin ol  2. Başka tarafa bak  3. Sesli ol  4. Etkinliğini yap	Etkinliğini Yapma  1. Öğretmene bak  2. Öğretmeni dinle  3. Etkinliğini yap  4. Öğretmene kontrol ettir	Söz İsteme  1. Öğretmene bak  2. Elini kaldır  3. Öğretmenini bekle  4. Cevap ver ya da soru sor					
Toplam Sembol							
Pekiştiriciler							

4. Gruba dayalı sembol pekiştirme sistemi ile ilgili bilgi verelim.
“Çocuklar sizlerle görmezden gelme, etkinliğini yapma ve söz isteme becerilerini öğreneceğiz. Gruptaki herkes bu becerileri yaparsa puan tablosuna yıldız ekleyeceğim. Eğer yapmazsa yıldız eklemeyeceğim. Toplam beş yıldız toplayan grup ödül sepetinden istediğini alacak. Beş yıldız toplayamazsanız üzülme. Yarın tekrar deneyerek yıldızları toplayabilirsiniz.” diyelim.
5. Çocuklara o gün toplayacakları yıldız sayısını söyleyelim.
“Çocuklar bugün her grup beş yıldız toplayacak.” diyelim.
6. Becerilerin öğretimini yapalım.

Sözel İpucu

Model Olma

Rol Oynama

Dönüt Verme

GÖRMEZDEN GELME

1.Çocuklara görmezden gelme becerisinin öğrenileceğini söyleyelim.

2.Çocukların görsele bakmasını söyleyelim. Çocukların görsel hakkında düşüncelerini alalım. Görseli göstererek "Bakın çocuklar. Buradaki çocuklar neler yapıyor? Bakın bir çocuk kitap okuyor. Diğer çocuk da arkadaşı kitap okurken gültüyor. Gördünüz mü? Bu çocuk, arkadaşı gülse bile kitap okumaya devam ediyor. Yani arkadaşını görmezden geliyor. Biz de dikkatimizi dağıtan davranışları görmezden gelmeliyiz. Bize verilen etkinlikleri yapmalıyız." diyelim.



3.Çocukların beceri analizine bakmasını söyleyelim.

Görmezden Gelme



1. Sakin ol



2. Başka tarafa bak



3. Sessiz ol



4. Etkinliğini yap

4.Beceri basamaklarını sesli bir şekilde okuyalım. Sakin ol Başka bir tarafa bak Sessiz ol Etkinliğini yap 5.Beceriye model olalım. Beceri basamaklarını sergileyelim. 6.Rol oynama çalışmalarını yapturalım. Bunun için 2 çocuk belirleyelim. Belirlenen çocuklarla örnek ve örnek olmayan olay çalışmalarını yapturalım. <i>Birinci örnek olay:</i> Selda boyama etkinliğini yaparken, Yelda ona dönerek gülmeye başlar. Selda ise ona bakmaz, cevap vermez ve etkinliğine devam eder. Yelda artık gülmez. “Çocuklar, Selda ne yaptı? Yelda’yı görmezden geldi. Boyama etkinliğine devam etti. Aferin Selda.” diyelim. <i>Birinci örnek olmayan olay:</i> Selda boyama etkinliğini yaparken, Yelda ona dönerek gülmeye başlar. Selda da Yelda’ya dönerek “Gülme” der. Yelda gülmeye devam eder. “Çocuklar, Selda ne yapmalıydı? Arkadaşını görmezden gelmeliydi. Boyama etkinliğine devam etmeliydi.” diyelim. <i>İkinci örnek olay:</i> Selda kesme ve yapıştırma etkinliğini yaparken, Yelda onun koluna dokunur. Selda ise ona bakmaz, tepki vermez ve etkinliğine devam eder. Yelda artık arkadaşının koluna dokunmaz. “Çocuklar, Selda ne yaptı? Yelda’yı görmezden geldi. Etkinliğine devam etti. Aferin Selda.” diyelim. <i>İkinci örnek olmayan olay:</i> Selda kesme ve yapıştırma etkinliğini yaparken, Yelda onun koluna dokunur. Selda da Yelda’ya dönerek “Yapma” der. Yelda arkadaşının koluna dokunmaya devam eder. “Çocuklar, Selda ne yapmalıydı? Arkadaşını görmezden gelmeliydi. Etkinliğine devam etmeliydi.” diyelim. 7.Tüm sınıfa “Harıkaydınız çocuklar. Hepimiz nasıl görmezden gelineceğini öğrendik.” diyelim.
--

ETKİNLİĞİNİ YAPMA

- 1.Çocuklara etkinliğini yapma becerisinin öğrenileceğini söyleyelim.
- 2.Çocukların görsele bakmasını söyleyelim. Çocukların görsel hakkında düşüncelerini alalım. Görseli göstererek “Bakın çocuklar. Buradaki çocuk ne yapıyor? Bakın yerinde oturuyor. Sessizce etkinliğini yapıyor. Biz de yerimizde oturmalıyız. Öğretmenin bize verdiği etkinlikleri yapmalıyız.” diyelim.



- 3.Çocukların beceri analizine bakmasını söyleyelim.

Etkinliğini Yapma



1. Öğretmene bak



2. Öğretmeni dinle



3. Etkinliğini yap



4. Öğretmene kontrol ettir

4.Beceri basamaklarını sesli bir şekilde okuyalım. Öğretmene bak Öğretmeni dinle Etkinliğini yap Öğretmene kontrol ettir. 5.Beceriye model olalım. Beceri basamaklarını sergileyelim. 6.Rol oynama çalışmalarını yapturalım. Bunun için 1 çocuk belirleyelim. Belirlenen çocuk ile örnek ve örnek olmayan olay çalışmalarını yapturalım. <i>Birinci örnek olay:</i> Efe'ye bir boyama kağıdı ve boyama kalemleri verilir. "Efe boyama etkinliğini yap" denir. Efe ise yerinde oturur. Sessizce boyama kağıdını boyar. "Çocuklar, Efe ne yaptı? Yerinde oturdu. Ona verdiğim etkinliği yaptı. Aferin Efe." diyelim. <i>Birinci örnek olmayan olay:</i> Efe'ye bir boyama kağıdı ve boyama kalemleri verilir. "Efe boyama etkinliğini yap" denir. Efe ise boyama etkinliğini yapmaz kalemleri ile ilgilenir. "Çocuklar, Efe ne yapmalıydı? Sessizce ona verdiğim etkinliği yapmalıydı." diyelim. <i>İkinci örnek olay:</i> Efe'ye bir yapboz verilir. "Efe yapboz etkinliğini yap" denir. Efe ise yerinde oturur. Sessizce yapboz etkinliğini yapar. "Çocuklar, Efe ne yaptı? Yerinde oturdu. Ona verdiğim etkinliği yaptı. Aferin Efe." diyelim. <i>İkinci örnek olmayan olay:</i> Efe'ye bir yapboz verilir. "Efe yapboz etkinliğini yap" denir. Efe ise yapboz etkinliğini yapmaz, yapboz parçaları ile ilgilenir. "Çocuklar, Efe ne yapmalıydı? Sessizce ona verdiğim etkinliği yapmalıydı." diyelim. 7.Tüm sınıfa "Hankaydınız çocuklar. Hepimiz nasıl etkinliğimizi yapacağımızı öğrendik." diyelim.
--

SÖZ İSTEME

1.Çocuklara söz isteme becerisinin öğrenileceğini söyleyelim.

2.Çocukların görsele bakmasını söyleyelim. Çocukların görsel hakkında düşüncelerini alalım. Görseli göstererek “Bakın çocuklar. Buradaki çocuk ne yapıyor? Bakın elini kaldırmış bekliyor. Çocuk soru sormak istiyor ya da cevap vermek istiyor. Biz de soru sormak istediğimizde ya da cevap vermek istediğimizde elimizi kaldırmalıyız. Sonra da öğretmenin bize bakmasını beklemeliyiz.” diyelim.



3.Çocukların beceri analizine bakmasını söyleyelim.

Söz İsteme



1. Öğretmene bak



2. Elini kaldır



3. Öğretmenini bekle



4. Cevap ver ya da soru sor

4.Beceri basamaklarını sesli bir şekilde okuyalım.

Öğretmene bak

Elini kaldır

Öğretmenini bekle

Cevap ver ya da soru sor

5.Beceriye model olalım. Beceri basamaklarını sergileyelim.

6.Rol oynama çalışmalarını yaptıralım. Bunun için 1 çocuk belirleyelim.

Belirlenen çocuk ile örnek ve örnek olmayan olay çalışmalarını yaptıralım.

Birinci örnek olay: Yiğit parmak kaldırır ve bekler.

“Çocuklar, Yiğit ne yaptı? Parmak kaldırdı ve bekledi. Aferin Yiğit” diyelim.

Birinci örnek olmayan olay: Yiğit parmak kaldırmadan “Öğretmenim bugün hangi etkinliği yapacağız?” der.

“Çocuklar, Yiğit ne yapmalıydı? Elini kaldırmalıydı. Öğretmenin ona bakmasını beklemeliydi.” diyelim.

İkinci örnek olay: Yiğit parmak kaldırır ve bekler.

“Çocuklar, Yiğit ne yaptı? Parmak kaldırdı ve bekledi. Aferin Yiğit” diyelim.

İkinci örnek olmayan olay: Yiğit parmak kaldırmadan “Öğretmenim etkinliğimi bitirdim.” der.

“Çocuklar, Yiğit ne yapmalıydı? Etkinliğini bitirdiğini söylemek için elini kaldırmalıydı. Öğretmenin ona bakmasını beklemeliydi.” diyelim.

7.Tüm sınıfa “Harıkaydınız çocuklar. Hepimiz nasıl söz isteyeceğimizi öğrendik.” diyelim.

7. Zamanlayıcıyı 5 dakikada bir sesli ve titreşimli uyarı verecek şekilde ayarlayalım.



8. Zamanlayıcının vermiş olduğu birinci sesli ve titreşimli uyarı ile küçük gruplara sırasıyla bakalım.
9. Küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için sözel pekiştirme sunalım.
“Bugün çok iyi çalıştınız.”, “Doğru cevap.”, “Parmak kaldırdı hanka.”, “Hankasını.”, “Aferin.”, “Çok iyisin.”, “Teşekkür ederim.”, “Tebrik ederim.” diyelim.
10. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için pekiştirme tablosuna yıldız ekleyelim.
11. Küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geleyim. Bu beceri ve davranışlara tepkisiz kalalım.
12. Zamanlayıcının vermiş olduğu ikinci sesli ve titreşimli uyarı ile küçük gruplara sırasıyla bakalım.
13. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için sözel pekiştirme sunalım.
“Bugün çok iyi çalıştınız.”, “Doğru cevap.”, “Parmak kaldırdı hanka.”, “Hankasını.”, “Aferin.”, “Çok iyisin.”, “Teşekkür ederim.”, “Tebrik ederim.” diyelim.
14. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için pekiştirme tablosuna yıldız ekleyelim.
15. Küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geleyim. Bu beceri ve davranışlara tepkisiz kalalım.
16. Zamanlayıcının vermiş olduğu üçüncü sesli ve titreşimli uyarı ile küçük gruplara sırasıyla bakalım.
17. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için sözel pekiştirme sunalım.
“Bugün çok iyi çalıştınız.”, “Doğru cevap.”, “Parmak kaldırdı hanka.”, “Hankasını.”, “Aferin.”, “Çok iyisin.”, “Teşekkür ederim.”, “Tebrik ederim.” diyelim.
18. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için pekiştirme tablosuna yıldız ekleyelim.
19. Küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geleyim. Bu beceri ve davranışlara tepkisiz kalalım.

20. Zamanlayıcının vermiş olduğu dördüncü sesli ve titreşimli uyarı ile küçük gruplara sırasıyla bakalım.
21. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için sözel pekiştirme sunalım.
“Bugün çok iyi çalıştınız.”, “Doğru cevap.”, “Parmak kaldırman harika.”,
“Harikasın.”, “Aferin.”, “Çok iyisin.”, “Teşekkür ederim.”, “Tebrik ederim.”
diyelim.
22. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için pekiştirme tablosuna yıldız ekleyelim.
23. Küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden gelelim. Bu beceri ve davranışlara tepkisiz kalalım.
24. Zamanlayıcının vermiş olduğu beşinci sesli ve titreşimli uyarı ile küçük gruplara sırasıyla bakalım.
25. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için sözel pekiştirme sunalım.
“Bugün çok iyi çalıştınız.”, “Doğru cevap.”, “Parmak kaldırman harika.”,
“Harikasın.”, “Aferin.”, “Çok iyisin.”, “Teşekkür ederim.”, “Tebrik ederim.”
diyelim.
26. Küçük grupların sergilediği sınıf içi beceriler için pekiştirme tablosuna yıldız ekleyelim.
27. Küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden gelelim. Bu beceri ve davranışlara tepkisiz kalalım.
28. Son beş dakika pekiştirme tablosundaki sembol sayısını sayalım.
29. Günlük hedef sembol sayısına ulaşan küçük grupların yanına giderek grupta yer alan çocukların hepsine yıldız kolyesi takalım ve ödül sepetindeki pekiştiricilerini verelim.
30. Günlük hedef sembol sayısına ulaşamayan küçük grupların yanına giderek yarın beş yıldız toplarlarsa hem yıldızlarını hem de ödül sepetindekileri kazanabileceklerini söyleyelim.



EK 5 Beceri Analizleri

EK 5.1 Görmezden Gelme Beceri Analizi

Görmezden Gelme



1. Sakin ol



2. Başka tarafa bak



3. Sessiz ol



4. Etkinliğini yap

Etkinliğini Yapma



1. Öğretmene bak



2. Öğretmeni dinle



3. Etkinliğini yap



4. Öğretmene kontrol ettir

Söz İsteme



1. Öğretmene bak



2. Elini kaldır



3. Öğretmenini bekle



4. Cevap ver ya da soru sor

EK 6 Görsel İpuçları
EK 6.1 Görmezden Gelme



EK 6.2 Etkinliğini Yapma



EK 6.3 Sözl İsteme



EK 7 SODEP Puan Tablosu

SODEP PUAN TABLOSU							
Sınıf:							
Günlük Hedef Puan:							
Beceriler			Takım Puanları				
			1	2	3	4	5
Görmezden Gelme	Etkinliğini Yapma	Söz İsteme					
	1. Sakin ol		1. Öğretmene bak		1. Öğretmene bak		
	2. Başka tarafa bak		2. Öğretmeni dinle		2. Elini kaldır		
	3. Sessiz ol		3. Etkinliğini yap		3. Öğretmenini bekle		
	4. Etkinliğini yap		4. Öğretmene kontrol ettir		4. Cevap ver ya da soru sor		
Toplam Sembol							
Pekiştireçler							

EK 8 Pilot Uygulama Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Sınıfınızdaki çocuklarda hangi problem davranışları gözlemliyorsunuz?
2. Karşılaştığınız problem davranışlara nasıl tepkiler veriyorsunuz?
3. Karşılaştığınız problem davranışlara yönelik hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
4. Program hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Araştırma kapsamında artırılması hedeflenen çocuk tepkileri (etkinlikle ilgilenme, yerinde oturma, alçak sesle konuşma, parmak kaldırma) hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - Tepkiler uygun mu?
 - Bu tepkileri sınıfınızda gözlemliyor musunuz?
 - Eklemek istedikleriniz var mı?
6. Araştırma kapsamında azaltılması hedeflenen çocuk tepkileri (etkinlikle ilgilenmeme, yerinde oturmama, alçak sesle konuşmama, parmak kaldırmama) hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - Tepkiler uygun mu?
 - Bu tepkileri sınıfınızda gözlemliyor musunuz?
 - Eklemek istedikleriniz var mı?

EK 9 Bilgi Formları

EK 9.1 SODEP Öğretmen Davranışları Bilgi Formu

SODEP ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI BİLGİ FORMU	
Hedef Davranışlar	Hedef Davranışların Tanımları
Olumlu Tepkiler	Öğretmen, onayladığı etkinlikle ilgilenme davranışına yönelik çocuklara “Çok iyi çalıştınız.”, “Doğru cevap.”, “Harikasınız.”, “Evet.”, “Aferin.”, “Çok iyisiniz.”, “Tebrik ederim.” der. Öğretmen, onayladığı yerinde oturma davranışına yönelik çocuklara “Herkes yerinde çok güzel oturuyor.”, “Yerinde oturarak etkinliğini yaptığın için teşekkür ederim.”, “Harika gidiyorsunuz.”, “Aferin.” der. Öğretmen, onayladığı sessiz konuşma davranışına yönelik çocuklara “Sessiz bir şekilde çalıştığınız için teşekkür ederim.”, “Herkes sessizce çok güzel çalışıyor.”, “Çok iyi çalışıyorsunuz.”, “Harika gidiyorsunuz.” der. Öğretmen, onayladığı parmak kaldırma davranışına yönelik çocuklara “Parmak kaldırdınız harika.”, “Parmak kaldırdığınız için teşekkür ederim.”, “Evet.” der.
Olumsuz Tepkiler	Öğretmen, onaylamadığı etkinlik dışı materyallerle ilgilenme davranışına yönelik çocuklara “Yanlış cevap.”, “Hayır.”, “Yapma.”, “Etkinliğinizle ilgilen.”, “Etkinliğini yap.”, “Hala etkinliğini bitirmedin mi?”, “Hadi hızlı ol herkes diğer etkinliğe geçti.” der. Öğretmen, onaylamadığı yerinden kalkma davranışına yönelik çocuklara “Yerine geç”, “Orası arkadaşının yeri senin yerin değil.”, “Sandalyende düzgün otur.”, “Ne biçim oturuyorsun.”, “Düzgün otur.” der. Öğretmen, onaylamadığı bağırma davranışına yönelik çocuklara “Sessiz ol/un.”, “Sessizce çalış.”, “Sessizce çalışmazsanız bahçeye çıkmayacağız.”, “Çok gürültü yapıyorsunuz.”, “Gürültü yapanlar sınıfta bekleyecek.” der. Öğretmen, onaylamadığı parmak kaldırmadan konuşma davranışına yönelik çocuklara “Parmak kaldırmadan konuşma.”, “Söz almadan konuşma.”, “Parmak kaldırmayanlara söz hakkı vermeyeceğim.”, “Parmağını kaldır” der.

EK 9.2 SODEP Çocuk Davranışları Bilgi Formu

SODEP ÇOCUK DAVRANIŞLARI BİLGİ FORMU		
Hedef Davranışlar		Hedef Davranışların Tanımları
Derste İlgilenme	Etkinlikle ilgilenme	Çocuk, öğretmenin verdiği bir etkinliğe yönelik soru sorar. Çocuk, öğretmenin sorduğu soruya yönelik cevap verir. Çocuk, öğretmen ya da akranı konuşurken dinler. Çocuk, öğretmenin uygun gördüğü ya da onayladığı etkinliği yapar.
	Yerinde oturma	Çocuk, sınıfta kendisine ait olan sandalyede oturur. Çocuk, ayaklarını masanın altında tutarak oturur. Çocuk, sandalyenin ayaklarını yerde tutarak oturur.
	Sessiz konuşma	Çocuk, grup çalışmaları esnasında diğer masaların duyamayacağı şekilde fısıldayarak masadaki ya da yanındaki kişilerle konuşur.
	Parmak kaldırma	Çocuk, soru sormadan önce elini havaya kaldırarak öğretmenin söz hakkı vermesini bekler. Çocuk cevap vermeden önce elini havaya kaldırarak öğretmenin söz hakkı vermesini bekler. Çocuk, konuşmadan önce elini havaya kaldırarak öğretmenin söz hakkı vermesini bekler.
Derste İlgilenmeme	Etkinlik dışı materyallerle ilgilenme	Çocuk, öğretmenin verdiği bir etkinlik ya da sorduğu soru dışında soru sorar. Çocuk, öğretmen ya da akranı konuşurken masadaki ya da yanındaki kişilerle konuşur. Çocuk, öğretmenin uygun görmediği ya da onaylamadığı etkinliği yapar.
	Yerinden kalkma	Çocuk, sınıfta kendisine ait olmayan sandalyede oturur. Çocuk, sandalyede otururken kendini geriye itip sandalyenin ayaklarını kaldırarak oturur. Çocuk, ayaklarını masanın üzerinde tutarak oturur. Çocuk öğretmenin verdiği bir etkinlik esnasında ayağa kalkar. Çocuk öğretmenin verdiği bir etkinlik esnasında sınıfta gezinir.
	Bağırma	Çocuk, grup çalışmaları esnasında diğer masaların duyacağı şekilde bağırarak masadaki ya da yanındaki kişilerle konuşur.
	Parmak kaldırmadan konuşma	Çocuk, soru sormadan önce elini havaya kaldırmadan ve öğretmenin söz hakkı vermesini beklemeden konuşur. Çocuk, cevap vermeden önce elini havaya kaldırmadan ve öğretmenin söz hakkı vermesini beklemeden konuşur. Çocuk, konuşmadan önce elini havaya kaldırmadan ve öğretmenin söz hakkı vermesini beklemeden konuşur.

EK 10 Videolar Üzerinden Öğretmen Davranışlarına İlişkin Veri Toplama Formları

EK 10.1 SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formu-1.Video

SODEP ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-1. VİDEO	
Öğretmenin Adı: Gözleyen:	Gözlem Tarihi: Gözlem Süresi:
Yönerge: Video yedi dakika boyunca izlenir. Videodaki öğretmen, yedi dakika boyunca olay kaydı davranış kayıt tekniği ile gözlenir. Yedi dakika boyunca ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz tepkiler (/) ile işaretlenir.	
Öğretmen Davranışları	Davranış Sayısı
Olumlu Tepkiler	
Olumsuz Tepkiler	

EK 10.2 SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formu-2.Video

SODEP ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-2. VIDEO	
Öğretmenin Adı: Gözleyen:	Gözlem Tarihi: Gözlem Süresi:
Yönerge: Video üç dakika boyunca izlenir. Videodaki öğretmen, üç dakika boyunca olay kaydı davranış kayıt tekniği ile gözlenir. Üç dakika boyunca ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz tepkiler (/) ile işaretlenir.	
Öğretmen Davranışları	Davranış Sayısı
Olumlu Tepkiler	
Olumsuz Tepkiler	

EK 10.3 SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formu-3.Video

SODEP ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-3.VİDEO	
Öğretmenin Adı: Gözleyen:	Gözlem Tarihi: Gözlem Süresi:
Yönerge: Video üç dakika boyunca izlenir. Videodaki öğretmen, üç dakika boyunca olay kaydı davranış kayıt tekniği ile gözlenir. Üç dakika boyunca ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz tepkiler (/) ile işaretlenir.	
Öğretmen Davranışları	Davranış Sayısı
Olumlu Tepkiler	
Olumsuz Tepkiler	

EK 10.4 SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formu-4.Video

SODEP ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-4. VIDEO	
Öğretmenin Adı: Gözleyen:	Gözlem Tarihi: Gözlem Süresi:
Yönerge: Video dört dakika boyunca izlenir. Videodaki öğretmen, dört dakika boyunca olay kaydı davranış kayıt tekniği ile gözlenir. Dört dakika boyunca ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz tepkiler (/) ile işaretlenir.	
Öğretmen Davranışları	Davranış Sayısı
Olumlu Tepkiler	
Olumsuz Tepkiler	

EK 11 Videolar Üzerinden Çocuk Davranışlarına İlişkin Veri Toplama Formları

EK 11.1 SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formu-1.Video

SODEP ÇOCUK DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-1. VIDEO		
Gözleyen: Gözlenen Çocuk:		Tarih: Başlangıç ve Bitiş Saati:
Yönerge: Video yedi dakika boyunca izlenir. Videoda belirlenen çocuk, bir dakikalık eşit gözlem aralıkları sonunda anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği ile 1-2 saniye gözlenir. Her bir dakikanın sonunda ortaya çıkan davranış dersle ilgilenme ise (√) ile dersle ilgilenmeme ise (X) ile işaretlenir. Ortaya çıkan davranışın kodu da listeden bakılarak işaretlenir.		
Dersle İlgilenme Davranışları ve Kodları (√) • Etkinlikle ilgilenme (Eİ) • Yerinde Oturma (YO) • Alçak sesle konuşma (ASK) • Parmak kaldırma (PK)		Dersle İlgilenmeme Davranışları ve Kodları (X) • Etkinlikle ilgilenmeme (Eİ) • Yerinde oturmama (YO) • Alçak sesle konuşmama (ASK) • Parmak kaldırmama (PK)
Dakika	Davranış (√ / X)	Davranışın Kodu
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		

EK 11.2 SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formu-2.Video

SODEP ÇOCUK DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-2. VİDEO		
Gözleyen: Gözlenen Çocuk:		Tarih: Başlangıç ve Bitiş Saati:
Yönerge: Video üç dakika boyunca izlenir. Videoda belirlenen çocuk, bir dakikalık eşit gözlem aralıkları sonunda anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği ile 1-2 saniye gözlenir. Her bir dakikanın sonunda ortaya çıkan davranış; dersle ilgilenme ise (✓) ile dersle ilgilenmeme ise (X) ile işaretlenir. Ortaya çıkan davranışın kodu da listeden bakılarak işaretlenir.		
Dersle İlgilenme Davranışları ve Kodları (✓) • Etkinlikle ilgilenme (Eİ) • Yerde Oturma (YO) • Alçak sesle konuşma (ASK) • Parmak kaldırma (PK)		Dersle İlgilenmeme Davranışları ve Kodları (X) • Etkinlikle ilgilenmeme (Eİ) • Yerde oturmama (YO) • Alçak sesle konuşmama (ASK) • Parmak kaldırmama (PK)
Dakika	Davranış (✓ / X)	Davranışın Kodu
1.		
2.		
3.		

EK 11.3 SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formu-3.Video

SODEP ÇOCUK DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-3. VİDEO		
Gözleyen: Gözlenen Çocuk:		Tarih: Başlangıç ve Bitiş Saati:
Yönerge: Video üç dakika boyunca izlenir. Videoda belirlenen çocuk, bir dakikalık eşit gözlem aralıkları sonunda anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği ile 1-2 saniye gözlenir. Her bir dakikanın sonunda ortaya çıkan davranış; dersle ilgilenme ise (√) ile dersle ilgilenmeme ise (X) ile işaretlenir. Ortaya çıkan davranışın kodu da listeden bakılarak işaretlenir.		
Dersle İlgilenme Davranışları ve Kodları (√) • Etkinlikle ilgilenme (Eİ) • Yerinde Oturma (YO) • Alçak sesle konuşma (ASK) • Parmak kaldırma (PK)		Dersle İlgilenmeme Davranışları ve Kodları (X) • Etkinlikle ilgilenmeme (Eİ) • Yerinde oturmama (YO) • Alçak sesle konuşmama (ASK) • Parmak kaldırmama (PK)
Dakika	Davranış (√ / X)	Davranışın Kodu
1.		
2.		
3.		

EK 11.4 SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formu-4.Video

SODEP ÇOCUK DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU-4. VIDEO		
Gözleyen: Gözlenen Çocuk:		Tarih: Başlangıç ve Bitiş Saati:
Yönerge: Video dört dakika boyunca izlenir. Videoda belirlenen çocuk, bir dakikalık eşit gözlem aralıkları sonunda anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği ile 1-2 saniye gözlenir. Her bir dakikanın sonunda ortaya çıkan davranış; dersle ilgilenme ise (√) ile dersle ilgilenmeme ise (X) ile işaretlenir. Ortaya çıkan davranışın kodu da listeden bakılarak işaretlenir.		
Dersle İlgilenme Davranışları ve Kodları (√) • Etkinlikle ilgilenme (Eİ) • Yerinde Oturma (YO) • Alçak sesle konuşma (ASK) • Parmak kaldırma (PK)		Dersle İlgilenmeme Davranışları ve Kodları (X) • Etkinlikle ilgilenmeme (Eİ) • Yerinde oturmama (YO) • Alçak sesle konuşmama (ASK) • Parmak kaldırmama (PK)
Dakika	Davranış (√ / X)	Davranışın Kodu
1.		
2.		
3.		
4.		

EK 12 SODEP Öğretmen Davranışları Veri Toplama Formu

SODEP ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU	
Öğretmenin Adı: Gözleyen:	Gözlem Tarihi: Gözlem Süresi:
Yönerge: Öğretmen 30 dakika boyunca izlenir. Öğretmen, 30 dakika boyunca olay kaydı tekniği ile gözlenir. 30 dakika boyunca ortaya çıkan olumlu tepkiler ya da olumsuz tepkiler (/) ile işaretlenir.	
Öğretmen Davranışları	Davranış Sayısı
Olumlu Tepkiler	
Olumsuz Tepkiler	

EK 13 SODEP Çocuk Davranışları Veri Toplama Formu

SODEP ÇOCUK DAVRANIŞLARI VERİ TOPLAMA FORMU		
Gözleyen: Gözlenen Çocuk:		Tarih: Başlangıç ve Bitiş Saati:
Yönerge: Çocuk 30 dakika boyunca izlenir. Çocuk, üç dakikalık eşit gözlem aralıkları sonunda anlık zaman örnekleme kaydı davranış kayıt tekniği ile 1-2 saniye gözlenir. Her üç dakikanın sonunda ortaya çıkan davranış; dersle ilgilenme ise (√) ile dersle ilgilenmeme ise (X) ile işaretlenir. Ortaya çıkan davranışın kodu da listeden bakılarak işaretlenir.		
Dersle İlgilenme Davranışları ve Kodları (√) • Etkinlikle ilgilenme (Eİ) • Yerinde Oturma (YO) • Alçak sesle konuşma (ASK) • Parmak kaldırma (PK)		Dersle İlgilenmeme Davranışları ve Kodları (X) • Etkinlikle ilgilenmeme (Eİ) • Yerinde oturmama (YO) • Alçak sesle konuşmama (ASK) • Parmak kaldırmama (PK)
Dakika	Davranış (√ / X)	Davranışın Kodu
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

EK 14 SODEP Sınıf İçi Uygulama Veri Toplama Formu

SODEP SINIF İÇİ UYGULAMA VERİ TOPLAMA FORMU		
Gözlemci: Öğretmenin Adı:	Tarih: Uygulama	
SODEP Sınıf İçi Uygulama Basamakları	Değerlendirme	
	Evet	Hayır
1. Öğretmen, 2-5 çocuktan oluşan küçük grupları belirledi.		
2. Öğretmen, beceri analizlerini ve görsel ipuçlarını çocukların rahat bir şekilde görebileceği bir noktaya astı.		
3. Öğretmen, pekiştireç tablosunu çocukların rahat bir şekilde görebileceği bir noktaya astı.		
4. Öğretmen, gruba dayalı sembol pekiştirme sistemi ile ilgili bilgi verdi.		
5. Öğretmen, çocuklara o gün toplayacakları yıldız sayısını söyledi.		
6. Öğretmen görmezden gelme becerisinin öğrenileceğini söyledi.		
7. Öğretmen, çocukların görsele bakmasını söyledi.		
8. Öğretmen, çocukların görsel hakkındaki görüşlerini aldı.		
9. Öğretmen, görsel hakkında açıklama yaptı.		
10. Öğretmen, çocukların beceri analizine bakmasını söyledi		
11. Öğretmen, görmezden gelme beceri basamaklarını sesli olarak okudu		
12. Öğretmen beceriye model oldu		
13. Öğretmen, 2 çocuk belirledi		
14. Öğretmen örnek olayı sözel olarak ifade etti, gerekirse model oldu		
15. Çocuklar örnek olayı gerçekleştirdi		
16. Öğretmen geri bildirim verdi		
17. Öğretmen örnek olmayan olayı sözel olarak ifade etti, gerekirse model oldu		
18. Çocuklar örnek olmayan olayı gerçekleştirdi		
19. Öğretmen geri bildirim verdi		
20. Öğretmen etkinliğini yapma becerisinin öğrenileceğini söyledi.		
21. Öğretmen, çocukların görsele bakmasını söyledi.		
22. Öğretmen, çocukların görsel hakkındaki görüşlerini aldı.		
23. Öğretmen, görsel hakkında açıklama yaptı.		
24. Öğretmen, çocukların beceri analizine bakmasını söyledi		
25. Öğretmen, etkinliğini yapma beceri basamaklarını okudu		
26. Öğretmen beceriye model oldu		
27. Öğretmen, 1 çocuk belirledi		
28. Öğretmen örnek olayı sözel olarak ifade etti, gerekirse model oldu		
29. Çocuk örnek olayı gerçekleştirdi		
30. Öğretmen geri bildirim verdi		
31. Öğretmen örnek olmayan olayı sözel olarak ifade etti, gerekirse model oldu		
32. Çocuk örnek olmayan olayı gerçekleştirdi		
33. Öğretmen geri bildirim verdi		
34. Öğretmen söz isteme becerisinin öğrenileceğini söyledi.		
35. Öğretmen, çocukların görsele bakmasını söyledi.		
36. Öğretmen, çocukların görsel hakkındaki görüşlerini aldı.		
37. Öğretmen, görsel hakkında açıklama yaptı.		
38. Öğretmen, çocukların beceri analizine bakmasını söyledi		
39. Öğretmen, söz isteme beceri basamaklarını okudu		
40. Öğretmen beceriye model oldu		
41. Öğretmen, 1 çocuk belirledi		
42. Öğretmen örnek olayı sözel olarak ifade etti, gerekirse model oldu		
43. Çocuk örnek olayı gerçekleştirdi		
44. Öğretmen geri bildirim verdi		
45. Öğretmen örnek olmayan olayı sözel olarak ifade etti, gerekirse model oldu		
46. Çocuk örnek olmayan olayı gerçekleştirdi		
47. Öğretmen geri bildirim verdi		

48. Zamanlayıcıyı 5 dakikada bir sesli ve titreşimli uyarı verecek şekilde ayarlandı.		
49. Zamanlayıcının vermiş olduğu birinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen küçük grupları gözlemledi.		
50. Zamanlayıcının vermiş olduğu birinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için sözel pekiştireç sundu.		
51. Zamanlayıcının vermiş olduğu birinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için pekiştireç tablosuna yıldız ekledi		
52. Zamanlayıcının vermiş olduğu birinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geldi.		
53. Zamanlayıcının vermiş olduğu ikinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupları gözlemledi		
54. Zamanlayıcının vermiş olduğu ikinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için sözel pekiştireç sundu.		
55. Zamanlayıcının vermiş olduğu ikinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için pekiştireç tablosuna yıldız ekledi.		
56. Zamanlayıcının vermiş olduğu ikinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geldi.		
57. Zamanlayıcının vermiş olduğu üçüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupları gözlemledi		
58. Zamanlayıcının vermiş olduğu üçüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için sözel pekiştireç sundu		
59. Zamanlayıcının vermiş olduğu üçüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için pekiştireç tablosuna yıldız ekledi		
60. Zamanlayıcının vermiş olduğu üçüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geldi.		
61. Zamanlayıcının vermiş olduğu dördüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen küçük grupları gözlemledi.		
62. Zamanlayıcının vermiş olduğu dördüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için sözel pekiştireç sundu.		
63. Zamanlayıcının vermiş olduğu dördüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için pekiştireç tablosuna yıldız ekledi		
64. Zamanlayıcının vermiş olduğu dördüncü sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geldi.		
65. Zamanlayıcının vermiş olduğu beşinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen küçük grupları gözlemledi.		
66. Zamanlayıcının vermiş olduğu beşinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için sözel pekiştireç sundu.		
67. Zamanlayıcının vermiş olduğu beşinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler için pekiştireç tablosuna yıldız ekledi		
68. Zamanlayıcının vermiş olduğu beşinci sesli ve titreşimli uyarı ile öğretmen, küçük grupların sergilediği belirlenen sınıf içi beceriler dışındaki beceri ve davranışları görmezden geldi.		
69. Öğretmen etkinliğin son 5 dakikası pekiştireç tablosundaki sembol sayısını saydı		
70. Öğretmen, günlük hedef sembol sayısına ulaşan küçük grupların yanına giderek grupta yer alan çocukların hepsine yıldız kolyesini taktı ve ödül sepetindeki pekiştireçlerini verdi.		
71. Öğretmen, günlük hedef sembol sayısına ulaşamayan küçük grupların yanına giderek yarın beş yıldız toplarlarsa hem yıldızlarını hem de ödül sepetindekileri kazanabileceklerini söyledi.		

EK 15 Uygulama Takvimi

Tarih	Saat	Uygulama
12.04.2022	13:30-16:00	Pilot uygulama (öğretmen eğitimi)
13.04.2022	20:30-20:45	Birinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
	17:00-17:15	Birinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
14.04.2022	15:00-15:30	Birinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
	16:00-16:30	Birinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
	17:20-17:50	İkinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
	17:50-18:20	İkinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
15.04.2022	11:00-11:30	Birinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
	12:18-12:48	İkinci gözlemci ile gözlemci eğitimi
19.04.2022	08:52-09:22	Üçüncü anaokulu birinci başlama düzeyi
	09:22-09:52	Üçüncü anaokulu ikinci başlama düzeyi
	09:52-10:22	Üçüncü anaokulu üçüncü başlama düzeyi
	11:50-12:20	Üçüncü anaokulu dördüncü başlama düzeyi
20.04.2022	08:42-09:12	Üçüncü anaokulu beşinci başlama düzeyi
	09:12-09:42	Üçüncü anaokulu altıncı başlama düzeyi
	09:42-10:12	Üçüncü anaokulu yedinci başlama düzeyi
21.04.2022	08:47-09:17	Üçüncü anaokulu sekizinci başlama düzeyi
	09:18-09:48	Üçüncü anaokulu dokuzuncu başlama düzeyi
	10:43-11:13	Birinci anaokulu birinci başlama düzeyi
	11:13-11:43	Birinci anaokulu ikinci başlama düzeyi
	11:43-12:13	Birinci anaokulu üçüncü başlama düzeyi
22.04.2022	09:01-09:31	Birinci anaokulu dördüncü başlama düzeyi
	09:31-10:01	Birinci anaokulu beşinci başlama düzeyi
25.04.2022	13:45-14:15	İkinci anaokulu birinci başlama düzeyi
	14:17-14:47	İkinci anaokulu ikinci başlama düzeyi
	14:48-15:18	İkinci anaokulu üçüncü başlama düzeyi
	15:18-15:48	İkinci anaokulu dördüncü başlama düzeyi
26.04.2022	13:39-14:09	İkinci anaokulu beşinci başlama düzeyi
	14:10-14:40	İkinci anaokulu altıncı başlama düzeyi
	14:40-15:10	İkinci anaokulu yedinci başlama düzeyi
	09:00-09:30	Üçüncü anaokulu birinci uygulama düzeyi
27.04.2022	10:30-11:00	Üçüncü anaokulu ikinci uygulama düzeyi
28.04.2022	11:00-11:30	Üçüncü anaokulu üçüncü uygulama düzeyi
29.04.2022	10:30-11:00	Üçüncü anaokulu dördüncü uygulama düzeyi
	09:30-10:00	Birinci anaokulu birinci uygulama düzeyi
	16:00-16:30	İkinci anaokulu birinci uygulama düzeyi

5.05.2022	11.00-11:30	Üçüncü anaokulu beşinci uygulama düzeyi
6.05.2022	11:00-11:30	Üçüncü anaokulu altıncı uygulama düzeyi
9.05.2022	10:30-11:30	Birinci anaokulu ikinci uygulama düzeyi
	16:00-16:30	İkinci anaokulu ikinci uygulama düzeyi
10.05.2022	11:30-12:00	Birinci anaokulu üçüncü uygulama düzeyi
	15:30-16:00	İkinci anaokulu üçüncü uygulama düzeyi
11.05.2022	10:30-11:30	Birinci anaokulu dördüncü uygulama düzeyi
12.05.2022	11:00-11:30	Üçüncü anaokulu birinci izleme
16.05.2022	15:30-16:00	İkinci anaokulu birinci izleme
17.05.2022	10:30-11:00	Birinci anaokulu birinci izleme
30.05.2022	10:00-11:00	Birinci anaokulu sosyal geçerlik
	15:00-16:00	İkinci anaokulu sosyal geçerlik
	09:00-10:00	Üçüncü anaokulu sosyal geçerlik



EK 16 Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formları

EK 16.1 Öğretmen Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu

Öğretmen Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu			
Gözlemciler	Tepki Sayısı		
	Olumlu Tepkiler	Olumsuz Tepkiler	
Gözlemci			
Araştırmacı			
Olumlu Tepkiler		Olumsuz Tepkiler	
Küçük sayı	:	Küçük sayı	:
Büyük sayı	:	Büyük sayı	:
Küçük sayı / Büyük sayı x 100	:	Küçük sayı / Büyük sayı x 100	:

EK 16.2 Çocuk Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu

Çocuk Davranışları Gözlemciler Arası Güvenirlik Veri Toplama Formu										
Gözlemciler	Gözlem Aralıkları									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gözlemci										
Araştırmacı										
GB										
GA										
Görüş birliği (GB): Görüş ayrılığı (GA): GB/ (GB + GA) x 100:										

EK 17 Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu	
Gözlemciler	Gözlemlenen Sınıf İçi Uygulama Basamak Sayısı
Gözlemci	
Araştırmacı	
Sınıf İçi Uygulama Basamakları	
Küçük sayı	:
Büyük sayı	:
Küçük sayı / Büyük sayı x 100	:

EK 18 Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formları

EK 18.1 Öğretmen Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU

1. SODEP uygulamasının, çocuklardaki olumlu davranışların artırılmasına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. SODEP uygulamasının, çocuklardaki problem davranışların azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. SODEP uygulamasının okul öncesi sınıflarda kullanımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

EK 18.2 Çocuk Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

ÇOCUK SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU

1. SODEP uygulamasını sevdin mi?

.....

.....

.....

.....

2. SODEP uygulaması diğer arkadaşlarına da uygulansın mı?

.....

.....

.....

.....

3. SODEP uygulamasında neleri beğendin?

.....

.....

.....

.....

4. SODEP uygulamasında öğretmenin başka neler yapmasını isterdin?

.....

.....

.....

.....

EK 18.3 Aile Üyeleri Sosyal Geçerlik Veri Toplama Formu

AİLE ÜYELERİ SOSYAL GEÇERLİK VERİ TOPLAMA FORMU

1. SODEP uygulaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. SODEP uygulamasının çocuğunuzun evdeki olumlu davranışlarına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. SODEP uygulamasının çocuğunuzun evdeki problem davranışlarına olan etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?



EK 19 Katılımcı Bilgilendirme Formları

EK 19.1 Veli Bilgilendirme Formu

VELİ BİLGİLENDİRME FORMU

“Bir araştırma projesine davet edilmektesiniz. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir. Lütfen biraz zaman ayırın ve aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyun, isterseniz başkalarıyla tartışın. Açık olmayan bir bölüm varsa ya da daha ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyuyorsanız lütfen bizi arayın. Ancak araştırmaya katılmak isteyip istemediğinize karar vermek için lütfen biraz düşünün.”

“Öğretmen ve Çocuk Davranışlarında Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının Etkililiği” isimli bu araştırma BAİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Çiğdem TÜRKER YILDIRIM tarafından, Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN danışmanlığında doktora tezi olarak yürütülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteğine yönelik tasarlanan, çocuklara sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının, öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.

Bu araştırma için çocuğunuzun gerekli olan ön koşul özellikleri taşıyor olması (okul öncesi eğitim düzeyinde olma, hafif düzey zihin yetersizliği tanısına sahip olma, sınıfta problem davranış sergileme, okula düzenli devam etme ve anne-baba izninin olması) nedeniyle siz seçildiniz ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaktasınız.

Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalı olup, araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra da hiçbir neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkınız bulunmaktadır. Çalışmaya katılmayı reddetmeniz durumunda da herhangi bir ceza ya da elde edilecek herhangi bir yararın kaybedilmesine neden olmayacaksınız. Araştırmaya katılmayı reddetmek veya araştırmadan çekilmek

sizin ileriki iş ya da akademik gelişiminizde hiçbir şekilde aksaklığa neden olmayacaktır.

Bu araştırma kapsamında çocuğunuz, okul öncesi öğretmeni tarafından kendi sınıfında uygulanacak olan sınıf çaplı olumlu davranış desteği programına dahil edilecektir. Bu program çocuğunuzun okula geldiği günlerde gerçekleştirilecektir. Program kapsamında okul öncesi öğretmeninize araştırmacı tarafından eğitimler verilecek olup, eğitimlerde edinilen bilgiler doğrultusunda ise öğretmeniniz tarafından sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilecektir. Bu uygulamalar yaklaşık olarak 60dk sürecektir. Öğretim oturumları ise yaklaşık beş oturum olarak planlanmış olup gerekirse öğretim oturumları azaltılıp artırılabilir.

Bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmeniniz tarafından gerçekleştirilecek olan sınıf içi uygulamaların öncesinde ve uygulamalar esnasında çocuğunuz veri toplama formları aracılığıyla değerlendirilecektir. Değerlendirme süreci araştırmacı ve bir gözlemci tarafından gözleme dayalı olarak gerçekleştirilecek olup, değerlendirme sürecinde etkinliklerin akışı bozulmayacak, öğretmen ve çocukların dikkatinin dağılmamasına dikkat edilecektir.

Bu araştırmada gerçekleştirilecek olan sınıf çaplı olumlu davranış desteği programı, özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının en aza indirilmesi ve olumlu davranışlarının desteklenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu uygulama ile problem davranışların görmezden gelinip, belirlenen olumlu davranışların öğretilmesi ve bunların pekiştirilmesiyle, bireylere uygun davranışlar kazandırılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmaya katılarak, çocuğunuzla birlikte tüm çocukların öğrenmesini olumsuz etkileyen problem davranışların, çocukların akademik ve sosyal becerilerde zorluk yaşaması ve başarısız olma riskiyle karşı karşıya kalması, öğretmenlerin de öğretim olanaklarını yeterince sağlayamaması gibi eğitim-öğretim sürecine olan olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağınız düşünülmektedir. Bununla beraber, araştırma sonuçlarının gelecekte çocuğunuzla birlikte tüm çocuklara, kurumlara, topluma veya bilime fayda sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırmaya katılımınız tamamen ücretsiz olup, araştırma kapsamında uygulanacak hiçbir şey için sizden veya bağlı bulunduğunuz sosyal güvenlik kurumundan ücret talep edilmeyecektir. Araştırmada meydana gelebilecek herhangi bir zarar durumunda ise tüm sorumluluk araştırmacılara ait olacaktır.

Bu araştırma süresince elde edilen tüm bilgiler ve kişisel detaylar gizli kalacak, her bir katılımcıya kod adı verilecektir. Ayrıca araştırmanın sonuçları rapor edilip bilimsel bir yayın olarak paylaşılacaktır. Araştırmanın sonuçları hakkında talep edilmesi halinde, elde edilen sonuçlar ve yayınların birer kopyası sizinle paylaşılacaktır.

Bu araştırmaya yönelik daha ayrıntılı bilgi edinmek istediğiniz durumda, araştırmanın sorumlusu olan Arş. Gör. Çiğdem TÜRKER YILDIRIM ya da araştırmanın danışmanlığını yürüten Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırmaya katılımınızla ilgili herhangi bir şikâyetiniz varsa Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Hamit COŞKUN'u [etk.kurulu@abantibaysal.edu.tr](#) bildirebilirsiniz. Her tür şikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Araştırmamıza ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı Teşekkürler...

İletişim:

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN, [ilknur.cifci@abantibaysal.edu.tr](#)

Arş. Gör. Çiğdem TÜRKER YILDIRIM, [cigdem.yildirim@abantibaysal.edu.tr](#)

EK 19.2 Öğretmen Bilgilendirme Formu

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME FORMU

“Bir araştırma projesine davet edilmektesiniz. Karar vermeden önce araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını anlamanız çok önemlidir. Lütfen biraz zaman ayırın ve aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyun, isterseniz başkalarıyla tartışın. Açık olmayan bir bölüm varsa ya da daha ayrıntılı bilgiye ihtiyaç duyuyorsanız lütfen bizi arayın. Ancak araştırmaya katılmak isteyip istemediğinize karar vermek için lütfen biraz düşünün.”

“Öğretmen ve Çocuk Davranışlarında Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının Etkililiği” isimli bu araştırma BAİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Çiğdem TÜRKER YILDIRIM tarafından Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN danışmanlığında doktora tezi olarak yürütülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteğine yönelik tasarlanan, çocuklara sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının, öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.

Bu araştırma için gerekli olan ön koşul özellikleri taşıyor olmanız (Bolu İlindeki anaokulları ya da anasınıflarında görev yapma, kaynaştırma uygulanan sınıfa sahip olma, sınıfında hafif düzey zihin yetersizliği olan özel gereksinimli çocuk bulunma, olumlu davranış desteği üzerine daha önce herhangi bir eğitim almamış olma) nedeniyle siz seçildiniz ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaktasınız.

Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalı olup, araştırmaya katılmayı kabul ettikten sonra da hiçbir neden göstermeksizin araştırmadan çekilme hakkınız bulunmaktadır. Çalışmaya katılmayı reddetmeniz durumunda da herhangi bir ceza ya da elde edilecek herhangi bir yararın kaybedilmesine neden olmayacaksınız. Araştırmaya katılmayı reddetmek veya araştırmadan çekilmek

sizin ileriki iş ya da akademik gelişiminizde hiçbir şekilde aksaklığa neden olmayacaktır.

Bu araştırma kapsamında kendi sınıfınızda uygulanacak olan sınıf çaplı olumlu davranış desteği programına dahil edileceksiniz. Bu program, kaynaştırma eğitimi alan, hafif düzey zihin yetersizliği olan çocuk okula geldiği günlerde gerçekleştirilecektir. Program kapsamında size araştırmacı tarafından eğitimler verilecek olup, eğitimlerde edinilen bilgiler doğrultusunda ise sizden sınıf içi uygulamaları gerçekleştirmeniz istenecektir. Bu uygulamalar yaklaşık olarak 60dk sürecektir. Öğretim oturumları ise yaklaşık beş oturum olarak planlanmış olup gerekirse öğretim oturumları azaltılıp artırılabilir.

Bu araştırma kapsamında gerçekleştireceğiniz sınıf içi uygulamaların öncesinde ve uygulamalar esnasında veri toplama formları aracılığıyla değerlendirileceksiniz. Değerlendirme süreci araştırmacı ve bir gözlemci tarafından gözleme dayalı olarak gerçekleştirilecek olup, değerlendirme sürecinde etkinliklerin akışı bozulmayacak, sizin ve çocukların dikkatinin dağılmasına dikkat edilecektir.

Bu araştırmada gerçekleştirilecek olan sınıf çaplı olumlu davranış desteği programı, özel gereksinimli çocukların problem davranışlarının en aza indirilmesi ve olumlu davranışlarının desteklenmesi amacıyla geliştirilmiş, bu uygulama ile problem davranışların görmezden gelinip, belirlenen olumlu davranışların öğretilmesi ve bunların pekiştirilmesiyle, bireylere uygun davranışlar kazandırılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmaya katılarak, tüm çocukların öğrenmesini olumsuz etkileyen problem davranışların, çocukların akademik ve sosyal becerilerde zorluk yaşaması ve başarısız olma riskiyle karşı karşıya kalması, öğretmenlerin de öğretim olanaklarını yeterince sağlayamaması gibi eğitim-öğretim sürecine olan olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi ya da ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağınız düşünülmektedir. Bununla beraber, araştırma sonuçlarının gelecekte tüm çocuklara, kuruma, topluma veya bilime fayda sağlaması umulmaktadır.

Bu araştırmaya katılımınız tamamen ücretsiz olup, araştırma kapsamında uygulanacak hiçbir şey için sizden veya bağlı bulunduğunuz sosyal güvenlik kurumundan ücret talep edilmeyecektir. Araştırmada meydana gelebilecek herhangi bir zarar durumunda ise tüm sorumluluk araştırmacılara ait olacaktır.

Bu araştırma süresince elde edilen tüm bilgiler ve kişisel detaylar gizli kalacak, her bir katılımcıya kod adı verilecektir. Ayrıca araştırmanın sonuçları rapor edilip bilimsel bir yayın olarak paylaşılacaktır. Araştırmanın sonuçları hakkında talep edilmesi halinde, elde edilen sonuçlar ve yayınların birer kopyası sizinle paylaşılacaktır.

Bu araştırmaya yönelik daha ayrıntılı bilgi edinmek istediğiniz durumda, araştırmanın sorumlusu olan Arş. Gör. Çiğdem TÜRKER YILDIRIM ya da araştırmanın danışmanlığını yürüten Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

Bu araştırma Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Araştırmaya katılımınızla ilgili her hangi bir şikâyetiniz varsa Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Hamit COŞKUN (506 444 1111) bildirebilirsiniz. Her tür şikâyetiniz gizlilikle değerlendirilecek, araştırılacak ve sonuç hakkında tarafınıza bilgi verilecektir.

Araştırmamıza ayırdığınız zaman ve göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı Teşekkürler...

İletişim:

Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ-TEKİNARSLAN, [REDACTED]

[REDACTED]

Arş. Gör. Çiğdem TÜRKER YILDIRIM, [REDACTED]

[REDACTED]

EK 20 Katılımcı İzin Formları

EK 20.1 Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Öğretmen ve Çocuk Davranışlarında Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının Etkililiği” adıyla, 12/04/2022 – 30/05/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sınıf çaplı olumlu davranış desteğine yönelik tasarlanan, çocuklara sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının (SODEP), öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme ve gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda çocukların akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden dolayı çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse çalışmayı yarıda bırakıp ayrılmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemeniz yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Çiğdem TÜRKER YILDIRIM

İletişim bilgileri:

Velisi bulunduğum sınıfı öğrencisi’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz).*

..../..../.....

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

İmza:

EK 20.2 Öğretmen İzin Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Sayın Okul Öncesi Öğretmeni;

Sizin ve çocukların katılacağı bu çalışma, “Öğretmen ve Çocuk Davranışlarında Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının Etkililiği” adıyla, 12/04/2022 – 30/05/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sınıf çaplı olumlu davranış desteğine yönelik tasarlanan, çocuklara sınıf içi becerilerin öğretilmesi ve bu becerilerin pekiştirilmesine dayalı olarak geliştirilmiş olan Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Programının (SODEP), öğretmen ve çocuk davranışları üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Görüşme ve gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmaya katılıp katılmamak isteğinize bağlıdır. Araştırma siz ve çocuklar için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Araştırmaya katılımınız **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda çocukların akademik başarıları ile hem sizin hem de çocukların okul ve diğer öğretmenlerle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Çalışmada siz ve çocuklardan kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında herhangi bir nedenden çocuklar ya da siz kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp ayrılmakta özgürsünüz. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için sizlere gereken yardım sağlanacaktır. Çocuklar veya siz çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz an vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağınızı söylemeniz yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuklara ve size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Çiğdem TÜRKER YILDIRIM

İletişim bilgileri:

[Redacted contact information]

Okul öncesi öğretmeni olduğum sınıfındaki öğrencilerimle yukarıda açıklanan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

Öğretmen Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

İmza:



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-39307281-605.01-47297099
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Çiğdem Türker Yıldırım)

06/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 10.03.2022 tarih ve 2200033767 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Doktora programı öğrencisi Çiğdem TÜRKER YILDIRIM'ın "**Öğrenci ve Öğretmen Davranışlarının Düzenlenmesinde Sınıf Çaplı Olumlu Yaşadığı Destegi Eğitim Programının Etkililiği**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak üzere, Müdürlüğümüzde bağlı yazı ekinde belirtilen anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve öğrencileri ile uygulama yapma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri Araştırma ve Değerlendirme İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminden genel amaçlarını uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, **denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim öğretim aksatılmadan, gönüllülük esasına göre, ilgi (a) Genelgele doğrultusunda 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında** uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ATILKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Aktaş Mah. Çelikköy Köyü, 06100 Sıhhiye, Ankara
T: 0312 222 11 95
E-Posta: iletisim@ozkocak.com.tr
Kep Adı: iletisim@ozkocak.com.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. [tic.gov.tr/muhur](http://www.tic.gov.tr/muhur) ile doğrulanabilir.