



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**HAFIF DÜZEY ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUL İÇİ VE  
OKUL DIŞI MESLEKİ EĞİTİM SIRASINDAKİ GÖREV DIŞI DAVRANIŞLARINA  
OLUMLU DAVRANIŞSAL DESTEĞİN ETKİSİ**

Arzu SARI

ORCID: 0000-0002-8238-759X

Danışman

Doç. Dr. Rukiye KONUK ER

ORCID: 0000-0002-9500-0534

Konya – 2024

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması, uzun bir sürecin ürünüdür ve tamamlanmasında birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Rukiye Konuk ER, bu çalışmanın her aşamasında sağladığı yönlendirme, öneri ve sabır ile büyük bir destek sağlamıştır. Onun rehberliği ve değerli önerileri, bu çalışmanın kalitesini artırmak adına büyük önem taşımıştır. Bu çalışmada emeği geçen tüm öğretim üyelerine, danışmanıma ve tez jürisine de içten teşekkürlerimi sunarım. Sizlerin yönlendirmeleri ve değerli görüşleri, bu çalışmanın kalitesini arttırmamıza yardımcı oldu. Ayrıca, bölüm başkanımız Sayın Prof. Dr. Hakan SARI, bu çalışmanın gerçekleşmesine olan destekleri için teşekkür ederim. Sayın Prof. Dr. Hakan SARI, rehberliğiniz ve ilginiz sayesinde bu çalışmanın tamamlanması daha da mümkün hale geldi.

Tezimde yer alan verilerin grafiksel analizinde bana destek olan, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ALPDOĞAN ve Işıl TERZİOĞLU'na, veri toplama sürecinde, Jıyan SAFALI, Önder MATUR tarafından sağlanan destek ve katkılar sayesinde bu araştırma başarıyla tamamlanmıştır. Sizlerin yardımları olmadan bu çalışmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi mümkün olmazdı.

Bu yüksek lisans tez çalışmamı tamamlamamda en büyük destekçilerimden biri olan sevgili annelerim ve babam, Halime, Perizade ve Osman KOÇ'a ve kardeşlerime içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Beni her zaman cesaretlendirdiniz ve hayallerimi gerçekleştirmem için yanımda oldunuz.

Bu yüksek lisans tez çalışmamı tamamlamamda, ders döneminde yoğun zamanlarımda ve seyahatlerim sırasında beni destekleyen ve çocuklarımızla ilgilenen sevgili eşim Fatih Sarı'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Senin sabrın, anlayışın ve desteklerin olmadan bu çalışmayı başarıyla tamamlamak mümkün olmazdı. Ayrıca, bu süreçte beni destekleyen ve çocuklarımla ilgilenen kayınpederim M. Sabri SARI ve kayınvalidem Fatma SARI'ya bu teşekkürü borç bilirim.

Her anımda yanımda olan canım arkadaşlarım; Nur ALTINBAŞAK, Müjde ÇETİNER, Berrin BADAĞUL, Şeima ÖZARSLANER, Hanım TUT ve diğer tüm arkadaşlarıma içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Sizlerin moral desteği ve motive edici sözleri, bu süreci daha keyifli ve başarılı bir şekilde tamamlamama yardımcı oldu. Her birinizin samimi destekleri, benim için çok değerliydi.

Bu çalışmayı, sonsuz sevgi ve destekleriyle hayatımı aydınlatan kızım Linda Royem Sarı ve oğlum Mir Zanyar SARI'ya ithaf ediyorum. Sizlerle geçirdiğim her an, bana ilham veriyor ve motivasyonumu artırıyor. Bu tez çalışması, sizler için ve sizlerle birlikte daha iyi bir gelecek inşa etmek adına yapılmıştır. Sizlerin varlığı, her şeyden önemli ve değerlidir. Sizlerle gurur duyuyorum ve sizi seviyorum.

Arzu SARI  
Temmuz 2024



## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	viii
ÖZET .....	ix
ABSTRACT.....	x
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler ve Özel Eğitim .....	1
1.2. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri.....	2
1.2.1. Özel eğitim meslek okulları.....	3
1.3. Okullarda Karşılaşılan Sorunlar.....	4
1.3.1. Problem davranışlar.....	5
1.3.2. Görev içi ve görev dışı davranışlar .....	10
1.4. Olumlu Öğrenme Ortamı.....	11
1.5. Olumlu Davranışsal Destek .....	12
1.5.1. ODD'nin kuramsal temelleri.....	13
1.5.2. ODD'nin özellikleri ve temel İlkeleri.....	15
1.5.3. Olumlu davranışsal müdahaleler ve destekler .....	17
1.5.4 Sınıf çapında olumlu davranışsal destek .....	20
1.5.5. ODD kapsamında sunulan ikincil düzey müdahaleler .....	21
1.5.6. ODD'de iş birliği ve iş birliğinin önemi.....	23
1.5.7. ODD ve eğitim .....	24
1.5.8. ODD uygulamaları .....	24
1.6. Problem Durumu.....	26
1.7. Araştırmanın Amacı.....	31
1.8. Araştırmanın Önemi.....	31
1.9. Sayıltılar .....	32
1.10. Sınırlılıklar .....	33
1.11. Tanımlar .....	33
<b>2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>35</b>
2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	35
2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	44
2.2.1. Yurt dışında yapılan Check-in/Check-out araştırmaları.....	57
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>59</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	59

3.1.1. Bağımlı ve bağımsız değişken .....	62
3.1.2. Çalışma grubu .....	63
3.2. Veri Toplama Araçları .....	65
3.3. Verilerin Toplanması.....	66
3.3.1. Uygulama ortamı ve kullanılan araç-gereçler .....	67
3.3.2. Yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modelinin uygulanması .....	68
3.3.3. Başlama düzeyi .....	68
3.3.4. Check-in/check-up/check-out'un uygulanması.....	69
3.3.5. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması .....	74
3.3.6. Güvenirlik verileri .....	74
3.3.7. Sosyal geçerlilik kayıtlarının kodlanması ve gözlemciler arası güvenirlik .....	76
3.4. Verilerin Analizi .....	76
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>78</b>
4.1. Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul İçi ve Okul Dışı Mesleki Eğitim Sırasındaki Görev Dışı Davranışlarına CICUCO'nun Etkililiğine Yönelik Bulgular .....	78
4.2. Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul İçi ve Okul Dışı Mesleki Eğitim Sırasındaki Görev Dışı Davranışlarına CICUCO'nun Etkililiğine İlişkin İzleme Bulguları.....	82
4.3. Uygulanan Check-in/Check-up/Check-out'un Öğrencilerin Görev Dışı Davranışları Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmenler ve Ebeveynlerin Sosyal Geçerlilik Bulguları	82
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>87</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	87
5.2. Öneriler.....	93
<b>EKLER .....</b>	<b>118</b>

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul İçi ve Okul Dışı Mesleki Eğitim Sırasındaki Görev Dışı Davranışlarına Olumlu Davranışsal Desteğin Etkisi* başlıklı tez çalışmamın toplam **138** sayfalık kısmına ilişkin, 9/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

16/07/2024

Arzu SARI

Doç. Dr. Rukiye KONUK ER

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

16/07/2024

Arzu SARI

## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

ODD: Olumlu Davranışsal Destek

ODMD: Olumlu Davranışsal Destekler ve Müdahaleler

OÇ-ODD: Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek

SÇ-ODD: Sınıf Çapında Olumlu Davranışsal Destek

DPR: Günlük Dönüt Kartı

JPBI: Journal of Positive Behavior Intervention

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Özel Eğitim Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### HAFIF DÜZEY ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN OKUL İÇİ VE OKUL DIŞI MESLEKİ EĞİTİM SIRASINDAKİ GÖREV DIŞI DAVRANIŞLARINA OLUMLU DAVRANIŞSAL DESTEĞİN ETKİSİ

Arzu SARI

Check-in/Check-up/Check-out, Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destekleri çerçevesinde, geleneksel Check-in/Check-out yönteminin daha sık geri bildirim ihtiyacı duyan öğrenciler için gün ortası kontrolünü (Check-up) içerecek şekilde yapılandırılmış bir ikincil düzey müdahaledir. Bu yöntem, öğrencilerin davranışlarını yönetmek ve olumlu davranışları pekiştirmek için kullanılır. Bu araştırmanın amacı, özel eğitim mesleki eğitim okulunda öğrenim gören, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında mesleki eğitim sırasındaki görev dışı davranışları üzerinde Check-in/Check-up/Check-out'un etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada tek denekli deneysel desenlerden yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama desenine yer verilmiştir. Başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme verileri gözlem kayıtları oluşturularak bulgulanmıştır. Araştırmada mesleki eğitim veren öğretmen, sınıf öğretmeni ve ebeveynlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Çalışmaya özel eğitim meslek okuluna devam eden iki öğrenci katılmıştır. Çalışma, mesleki eğitim okulunda haftanın iki günü eğitim öğretimin devam ettiği günlerde sınıf ve atölye ortamında, öğrencilerin haftada üç gün staj için gittikleri iş yerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin üç ortamda da görev dışı davranışlarında anlamlı bir azalma meydana geldiğini göstermiştir. Ayrıca, sosyal geçerlilik bulguları, öğretmenler ve ebeveynlerin müdahale programını etkili ve verimli bulduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırma, Türkiye'de yapılandırılmış Check-in/Check-up/Check-out'un ilk örneğidir. Çalışmanın sınırlılıkları, uygulama sırasında karşılaşılan zorluklar ve ileriki araştırmalar için öneriler detaylı olarak tartışılmıştır. Bu araştırma, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin mesleki eğitim sürecinde davranış yönetimine yönelik yapılandırılmış Check-in/Check-up/Check-out'un etkinliğini vurgulamakta ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Eğitim, Olumlu Davranışsal Destek, Görev Dışı Davranış, Problem Davranış, Zihinsel Yetersizlik.

## **ABSTRACT**

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Special Education  
Special Education Program  
Master Thesis

### **THE EFFECT OF POSITIVE BEHAVIORAL SUPPORT ON OFF-TASK BEHAVIORS OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY DURING IN-SCHOOL AND OUT-OF-SCHOOL VOCATIONAL EDUCATION**

Arzu SARI

Check-in/Check-up/Check-out is a secondary level intervention within the framework of Positive Behavioral Interventions and Supports, designed to include mid-day checks (Check-up) for students requiring more frequent feedback compared to the traditional Check-in/Check-out method. This approach is used to manage student behavior and reinforce positive behaviors. The aim of this research is to reveal the impact of Check-in/Check-up/Check-out on the off-task behaviors of students with mild intellectual disabilities during vocational training both inside and outside of school in a special education vocational school. A multiple baseline design across settings, one of the single-subject experimental designs, was used in the study. Baseline, intervention, generalization, and follow-up data were collected through observational records. Social validity data were gathered from vocational training teachers, classroom teachers, and parents using a semi-structured interview form. Two students attending a special education vocational school participated in the study. The study was conducted in the classroom and workshop environments at the vocational education school on days when education continued, and at the workplace where students went for internships three days a week. The findings obtained from the study indicated a significant decrease in the students' off-task behaviors in all three environments. Additionally, the social validity findings revealed that teachers and parents found the intervention program effective and efficient. This research is the first example of a structured Check-in/Check-up/Check-out in Turkey. The limitations of the study, challenges encountered during implementation, and suggestions for future research were discussed in detail. This study emphasizes the effectiveness of structured Check-in/Check-up/Check-out in managing the behavior of students with mild intellectual disabilities during the vocational education process and contributes to further studies in this field.

**Keywords:** Special Education, Positive Behavioral Support, Off-task Behavior, Problem Behavior, Intellectual Disability

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Her toplum, varlığını sürdürme, kendini yenileme ve modernleşme yolunda ilerlemektedir. Gelişmeye açık olan toplumlar, bu değişim sürecinde ilk olarak eğitime başvururlar. Eğitim, her toplumun yapısına ve kültürel özelliklerine bağlı olarak şekillenir (Atbaşı, 2020). Toplumsal, siyasal, ekonomik ve sosyal yapıdaki hızlı gelişim ve değişim, eğitim kurumlarının da hızla gelişip değişmesine yol açmıştır. Ancak bu hızlı değişime uyum sağlayamayan bireyler, toplumun gerisinde kalabilir ve bazı haklardan yoksun kalabilirler. Dolayısıyla, toplumların sürekliliği ve güvenliği, bu değişen koşullara uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır.

Bireyler, potansiyel yetenekleri doğrultusunda eğitim alma hakkına sahiptir (İnsan Hakları Evrensel Beyanname, 1948). Bu beyanname, fırsat eşitliği ilkesine dayanarak, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişen akranları gibi eğitim hakkına sahip olması gerektiğini vurgular. Bu doğrultuda, devletler vatandaşlarına gerekli eğitim hizmetlerini sunarak onları kendilerine ve çevrelerine faydalı bireyler olarak yetiştirmekle yükümlüdürler. Eğitim ve öğretim, her vatandaşın en temel hakkı olmakla birlikte, sadece yasal bir zorunluluk değil, aynı zamanda yaşam boyu devam etmesi gereken bir ideal yaşam tarzı olarak kabul edilmelidir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Eğitim hizmetleri sunulurken, her bireyin mevcut duygusal ve fiziksel potansiyeli ile yetenekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, eğitim sürecinin tamamlayıcı ve kapsayıcı bir kategorisi olarak "özel eğitim" önem kazanmaktadır.

### 1.1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler ve Özel Eğitim

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren bireylerdir ve eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmış programlar ve öğretmenlerle desteklenen uygun ortamlarda eğitim alırlar (MEB, 2018). Sarı (2020) ise özel gereksinimi olan çocukların, fiziksel gelişim, dil gelişimi, duygusal ve sosyal gelişim, iletişim ve bilişsel gelişim açısından kendi yaşlılarıyla karşılaştırıldığında farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu nedenle, yetersizliği olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak geliştirilmiş eğitim programları, bireyin ihtiyacına göre materyaller ve özel yetiştirilmiş personel tarafından sunulan eğitim gerekmektedir.

Özel eğitim kapsamında, zihinsel, özel öğrenme güçlüğü, görme, dil ve konuşma bozukluğu, fiziksel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, çoklu yetersizlikler, işitme, duygu

davranış bozukluğu, süregen hastalık, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi çeşitli yetersizlik türleri bulunmaktadır. Bu bireyler, gereksinimlerine bağlı olarak farklı eğitim ortamlarında öğrenim görmektedirler.

Son yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'ne göre, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim aldıkları ortamlar şunlardır: Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, ilköğretim kurumları, destek eğitim odaları, özel eğitim sınıfları (ilköğretim ve özel eğitim programı uygulanan sınıflar), hastanede eğitim hizmeti, okul öncesi eğitim kurumları, ortaöğretim kurumları (özel yetenekli bireyler için ayrılan kurumlar dahil), evde eğitim hizmeti, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri.

## **1.2. Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri**

Zihinsel yetersizlik, MEB (2006) tarafından tanımlanan "Zihinsel yetenekler açısından, ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, dolayısıyla kavramsal, sosyal ve pratik becerilerde eksiklikleri veya sınırlılıkları olan ve bu nedenle özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyler" olarak ifade edilir. Bu tanıma göre, zihinsel engellilik üç temel bileşenden oluşmaktadır: zihinsel işlevlerde anlamlı sınırlılıklar, gelişim döneminde ortaya çıkma ve uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, bağımsız ve üretken bir yaşam sürebilmek için hayatları boyunca eğitim ihtiyacı duyarlar (Akmanoğlu, 2002). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde, kendi başlarına yaşayabilecekleri ve topluma entegre olabilecekleri becerilerin kazandırılması amaçlanır. Bu hedefe ulaşmak için, bağımsız yaşam becerilerine odaklanmak önemlidir. Cavkaytar (2000), zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini uyum, meslek öncesi ve mesleki beceriler, başarı için gerekli temel beceriler ve toplumsal uyum olmak üzere dört ana alana ayırır.

Bugün ve gelecekte bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için zihinsel yetersizliği olan bireylerin "meslek öncesi ve mesleki becerilerini" edinmeleri kritiktir. İş ve meslek becerilerinin kazandırılması, bireylerin iş hayatına katılımını, ekonomik bağımsızlık kazanmalarını ve sosyal ilişkilerini geliştirmelerini sağlar. Bu becerilerin kazanılması, zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplum içindeki değerlerinin artmasına da katkı sağlar (Maciag, Schuster, Collins ve Cooper, 2000). Herkesin, zihinsel ve ekonomik durumuna bakılmaksızın iş ve meslek sahibi olması, ekonomik ve sosyal açıdan güvenli bir yaşam sürmelerini sağlar. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin de kendilerine güvenmeleri ve bağımsız bireyler olarak

hissetmeleri için, potansiyellerine uygun bir iş veya meslek edinmeleri gerekmektedir (Akçamete, 1989).

### **1.2.1. Özel eğitim meslek okulları**

Özel gereksinimli bireylerin bağımsız, üretken ve topluma katkı sağlayabilmesi için iş ve meslek sahibi olmaları önemlidir (Cavkaytar,1990). Bu hedefe ulaşmak için, işe yerleştirme ve izleme gibi hizmetler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 30.05.1997 tarihli ve 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenen esaslara göre yürütülmektedir. Türkiye'de, zihin yetersizliği olan bireylere yönelik mesleki eğitim hizmetleri, MEB tarafından iş okulları ve mesleki eğitim merkezlerinde sunulmaktadır.

İlköğretimi tamamlayan hafif düzeyde zihin yetersizliği, hafif düzeyde otizmi veya görme ve işitme yetersizliği olan öğrencilerden, genel veya mesleki ve teknik ortaöğretim okullarına devam edemeyenler için gündüzlü özel eğitim meslek okulları açılmaktadır (Sarı ve Gürbüz, 2021:3). İşitme veya görme yetersizliği olan öğrenciler için ayrı okullar mevcuttur. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan veya hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler aynı okulda farklı şubelerde eğitim alırlar.

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, Özel Eğitim Meslek Okullarında iş ve meslek edinimleri için gerekli becerileri kazanırlar. Bu okullara kayıt olabilmek için öğrencilerin 27 yaşından gün almamış olmaları gerekir. Eğitim süresi dört yıldır ve her dönem sonunda öğrencilere karne verilir. Mezun olduklarında öğrencilere Özel Eğitim Meslek Okulu diploması verilir (Madde 32. 3/b).

Özel Eğitim Meslek Okullarında, öğrencilere akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra mesleki eğitim programları sunulur. Bu programlar arasında gıda teknolojisi, bilişim teknolojileri, el sanatları, giyim teknolojisi, güzellik ve saç bakımı, inşaat teknolojisi, kimya teknolojisi, konaklama hizmetleri, matbaa teknolojisi, metal teknolojisi, mobilya ve iç mekân tasarımı, motorlu araçlar teknolojisi, yiyecek içecek hizmetleri, seramik ve cam teknolojisi, tarım, tekstil teknolojisi, büro yönetimi, tesisat teknolojisi ve zihin iş ve meslek ahlakı programları bulunmaktadır (MEB, 2021).

Özel Eğitim Meslek Okullarındaki modüller, zihin yetersizliği olan bireylerin meslek alanları, bu alanlara yönelik meslek dalları ve bu dalları oluşturan yeterliliklere odaklanarak hazırlanmıştır. Program 4 yıllık olarak planlanmıştır. Öğrenciler, 9. sınıfta temel becerilerle tanışırken, 10., 11. ve 12. sınıflarda yönlendirildikleri alan/dalın yeterliliklerini kazanırlar.

Ayrıca, öğrencilerin 10. sınıfta ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda alan/dal seçimi yapmaları ve 11., 12. sınıflarda işletmelerde staj yapmaları önemlidir. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

### **1.3. Okullarda Karşılaşılan Sorunlar**

Okullar, bireylerin kişisel, mesleki ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlama görevlerinin yanı sıra ahlaki gelişime, değerleri benimsetmeye, kurallara uygun davranışı öğretmeye, benlik algısını güçlendirmeye ve karakterleri olumlu yönde etkilemeye de odaklanırlar (Akbaş, 2004). Eğitim sürecinde her öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekmeyi, canlı tartışmalara ve etkili etkinliklere katılmayı isteyen, mutlu ve üretken öğrenciler görmek ister. Ancak, neredeyse her okulda, sınıfta yaşanan çeşitli sorunlar, okulun fiziksel yapısı, öğrenciler, öğretmenler, okul iklimi ve kaynaklar gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır (Ercoşkun ve Ada, 2014; Dibapile, 2012; Hochweber vd., 2014; Koçyiğit, 2015; Wang ve Degol, 2016). Günümüzde öğretmenler, sınıfta çalışmayan, öğretilenlere ilgisiz kalan, öğretmenin yönergelerine karşı çıkan, arkadaşlık kurmakta zorlanan veya alaycı davranışlara maruz kalan öğrencilerle karşılaşmaktadır (Scheuermann ve Hall, 2021). Bu öğrenciler, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilecek davranışlar sergileyebilirler.

Problem davranışlar, öğrencilerin ve sınıfın eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyen davranışları ifade eder. Bu davranışlar, öğrencilerin akademik performansını düşürebilir ve sınıf iklimini bozabilir (Donovan ve Jessor, 1985; Erbaş, 2002; Doğan, 2016; Garwood vd., 2017; Gökyer ve Gündüz ve Konuk, 2016; Cadima vd., 2015; Kurtz vd., 2020; Yücesoy-Özkan, 2013). Öğretmenler, problem davranışlarla başa çıkmaya çalışırken eğitim sürecine yeterince zaman ayıramazlar ve bu da etkili öğretimi olumsuz etkiler (Machalicek vd., 2007). Bu durum, öğrencilerin eğitimden uzaklaşmasına ve akademik olarak düşük performans göstermelerine neden olabilir.

Öğrencilere yönelik sorunlar arasında uygun iletişim becerilerinin eksikliği, sosyal beceri eksikliği, dilsel veya kültürel farklılıklar, uygun olmayan rol modellerin etkisi, dikkat çekme isteği, zor etkinliklerden kaçma eğilimi gibi faktörler bulunmaktadır (Beavers vd., 2013; Balay ve Sağlam, 2008; Crone vd., 2015; Çelikkaleli vd, 2009; Roscoe vd., 2015; Gülay, 2009; Özdiñer-Arslan ve Savaşer, 2009; Kurtz vd., 2013; O'Neil vd., 2014;).

Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasında kişisel problemler, iletişim zorlukları, mesleki yetersizlikler, zaman yönetimi sorunları, planlama eksiklikleri, öğrencileri notla tehdit

etme ve bazı öğrencilere ayrıcalık tanıma gibi faktörler bulunmaktadır (Erol ve Özyayın, 2010; McLean vd., 2020; Demirtaş vd., 2007; Poulou, 2020; Koçyiğit, 2015; Yener, 2015).

Okul kültürüyle ilgili sorunlar ise öğrencilerin olumsuz davranışlarına aşırı odaklanma, kuralların yetersizliği veya tutarlı bir şekilde uygulanmaması, psikolojik veya fiziksel şiddetin tolere edilmesi, görgü kurallarına uyulmaması, ayrımcılık yapılması, hakaret edilmesi, veli-okul etkileşiminin eksikliği gibi konuları içerebilir (Demirtaş vd., 2007; Koçyiğit, 2015; Fefer ve Gordon, 2020; Handler vd., 2007; Huang ve Anyon, 2020).

Okulun fiziksel özelliklerinden kaynaklanan sorunlar ise sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölgede bulunma, yetersiz güvenlik önlemleri, küçük sınıflar ve az sayıda sınıf, yetersiz oyun alanları, kalabalık sınıflar ve yetersiz materyal gibi faktörlerdir (Akgün ve Başar, 2019; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Koçyiğit, 2015; Demirtaş vd., 2007; Kumar vd., 2008; Woolley vd., 2008).

### **1.3.1. Problem davranışlar**

Problem davranışlar, bireylerin toplumda beklendiği gibi davranmalarını engelleyen veya kendilerinin ya da çevrelerindeki insanların güvenliğini riske atan herhangi bir hareket olarak tanımlanır (Erbaş, 2002; Atbaşı, 2016; Kaya, 2021; Yücesoy-Özkan, 2013). Bir davranışın gerçekten problemlili olup olmadığını belirlemek için bazı ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır (Yavuzer, 2002):

- Yaşa uygun mu?
- Uygunsuz davranışların sıklığı ne kadar?
- Sürekli mi?
- Cinsel kimlikle uyumlu mu?
- Kültürel faktörlerden mi kaynaklanıyor?

Problem davranışlar genellikle bir amaca hizmet eder (Snell, 2006; Erbaş vd., 2002; Yücesoy-Özkan, 2021). Bir davranışın amacı belirlendiğinde, o davranışı tetikleyen uyarının ne kadar etkili olduğu ortaya çıkar ve bu nedenle de davranışın kendiliğinden sona ermesi zorlaşabilir. Durand (1990), problem davranışları işlevlerine göre dört kategoriye ayırmıştır:

1. Sosyal İlgi ve Dikkat Elde Etme: Öğretmenin ya da arkadaşının ilgisini ve dikkatini çekmek isteyen bir birey problem davranış sergiliyorsa diğer kişilerin ilgi ve dikkat göstermesi nedeniyle olumlu olarak pekiştirilebilir.

2. Nesne Elde Etme: Sosyal ilgiyi elde etmenin yanı sıra, çeşitli etkinlikler, nesnelere, oyuncaklar ve yiyecekler elde etmek isteyen bireyler farklı problem davranışlar sergileyebilirler.

3. Duygusal Uyarı Elde Etme: Birey, işitme, görme veya dokunma gibi duyu uyarıları elde etmek için problem davranışlar sergiliyorsa, bu şekilde elde edilen geri bildirim azaldığında veya olmadığında, bu davranış sürdürülebilir.

4. Kaçma ve Kaçınma: Bazı bireyler, hoşlanmadıkları bir durumla karşılaştıklarında veya zor bir görev veya etkinlikten kaçmak veya kaçınmak isteyebilirler (Erbaş vd., 2007).

Evde, okulda, parkta veya diğer sosyal ortamlarda meydana gelen problem davranışlar, çevredeki düzeni bozarak, bireyin kendisine, etrafındakilere, ebeveynlere, akranlara ve öğretmenlere olumsuz etkiler bırakabilir. Bu tür davranışlar, kişinin yeteneklerini kullanmasını, yeni beceriler kazanmasını ve toplumla etkileşim kurmasını olumsuz yönde etkileyerek, sosyal ilişki kurma ve duygusal bağ kurma yeteneğini zora sokabilir (Dervişoğlu, 2007). Özyürek'e (2008) göre; problem davranış sergileyen çocuklar, akranları ve çevreleri tarafından farklı şekillerde etiketlenir. Problem davranışın etkilerine bağlı olarak, agresif, isyankâr, içe dönük ve toplum dışı olarak tanımlanabilirler (Akt: Karakuş, 2008). Ayrıca, problem davranışlar gösteren çocuklar, yalan, öfke, korku, utangaçlık, kıskançlık, kaygı ve bağımlılık gibi özellikler sergileyebilirler (Olçay, 2008). Okullarda görülen problem davranışlar genellikle, serbest zaman etkinlikleri sırasında, öğrencilerin zor veya kolay etkinliklerle uğraşırken, bir yetişkinin olmadığı zamanlarda veya rutin etkinlikler arasında geçiş yaparken ortaya çıkabilir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Gülboy ve Yücesoy-Özkan, 2017; Lequia vd., 2015; Sucuoğlu ve Demir, 2017). Bu nedenle, problem davranışlar sergileyen bireyler, eğitim fırsatlarından tam olarak yararlanamayabilirler (Erbaş vd., 2017).

Problem davranışlar, sadece çocuğun akademik başarısını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda okul ortamını da olumsuz yönde etkileyebilir (McIntosh vd., 2009; Nelson, Benner, Lane ve Smith, 2004). Bu davranışlar, sınıf atmosferini ve öğretim sürecini olumsuz şekilde etkileyerek, öğrencilerin öğrenme sürecini engelleyebilir. Verimli ve etkili öğretim için, problem davranışlarının en aza indirilmesi önemlidir. Bu nedenle, birçok öğretmen, olumlu bir

okul iklimi ve sınıf ortamı oluşturmak, okulda ortaya çıkan problem davranışlarıyla başa çıkmak ve etkili sınıf yönetimi konusunda rehber öğretmenlerden veya uzmanlardan yardım ve destek talep edebilirler (Ökdem, 2020; Akalın, 2014; Mirzamani vd., 2011; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016; Rose ve Gallup, 2005). Problem davranışlarının azaltılması veya ortadan kaldırılması için müdahale gerekebilir (Bruhn vd., 2015).

Bazı problem davranışlarla ilgilenmek gerekirken, diğerlerine müdahale etmeye gerek olmayabilir. Problem davranışın türüne ve şiddetine bağlı olarak, dikkat dağıtıcı veya zarar verici olup olmadığına bakılmalıdır (Alisanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Örneğin, göz kırpmaya veya parmak kaldırma gibi davranışlar, genellikle bireyin çevresiyle olan etkileşimini ciddi şekilde etkilemez ve şiddeti artmazsa, müdahale gerekmez (Crone vd., 2015; Kaya, 2021).

### **1.3.1.1. Akademik başarısızlık**

Başarı, eğitim sürecinde öğrencilerin belirli bir öğrenme programından ne kadar faydalandığına dair bir ölçüdür (Van Rooij vd., 2018). Akademik başarı ise, öğrencilerin aldıkları derslerden elde ettikleri puanların ortalamasıdır (Stadtfeld vd., 2019).

Eğitim ortamında akademik başarının etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar; eğitsel, çevresel ve ailesel etkenler olarak sıralanabilir. Sınıfın ve okulun fiziksel koşulları, öğretmenlerin uzmanlık düzeyleri, olumlu okul iklimi, öğretim araç-gereçlerinin işlevselliği ve güncelliği eğitsel nedenler arasında sayılabilir (Betters-Bubon, 2016).

Okulun bulunduğu mahalle ve öğrencinin arkadaş çevresi gibi çevresel faktörler, akademik başarı üzerinde etkili olabilir. Velinin öğrenciden beklentisi, evde uygun çalışma ortamının sağlanması, öğrenciye rehberlik ve destek sağlama aile içi faktörler arasında yer alır (Severiens vd., 2015; Savaş vd., 2010).

Olumsuz bir okul ortamında bulunan öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla uyumsuzluk yaşayabilirler, bu durum da akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir. Araştırmalar, okul genelinde uygulanan müdahale programlarının öğrencilerin akademik başarıları ve problem davranışları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul genelinde müdahale programları uygulandığında, problem davranışlarında azalma görülürken öğrencilerin akademik başarılarında artış yaşandığı belirtilmektedir (Broadway, 2018; Bunch-Crump ve Lo, 2017; Madigan vd., 2016; Klem ve Connell, 2004; Gage vd., 2017; Houchens vd., 2017; Jensen, 2020; Lassen vd., 2006; Sailor vd., 2006; Bradshaw vd., 2009).

Sınıf içinde öğretim süreci sırasında öğretmenler, öğrencilerin davranış sorunlarını çözmeye çalışırken öğretim için ayrılan sürenin azalması diğer öğrencilerin öğrenimini etkileyebilir. Bu da öğrencilerin akademik başarılarının düşmesine sebep olabilir (Fallon vd., 2014; Vincent ve Tobin, 2011; Simonsen vd., 2012; Burke vd., 2012; Stewart vd., 2007).

### ***1.3.1.2. Sınıfta çeşitlilik***

Eğitimde küreselleşmenin etkisiyle, eğitim ortamları da sosyal, kültürel ve dilsel açıdan farklı bireyleri bir araya getirir. Bu durum, bazen bu öğrencilerin dışlanmasına neden olabilir (Hope vd., 2015; Jönhill, 2012). Kültürel ve dilsel farklılıkları olan öğrencilere, bu farklılıkları kabul ederek ve saygı göstererek eğitim ortamlarına aktif katılım sağlamaları ve diğer öğrencilerin de farklılıkları kabul etme becerilerini kazanmaları önemlidir (Yaşar, 2008).

Son yıllarda, küresel göçlerin yoğunluğu artarken (Morrice vd., 2017; Aubry vd., 2016;), bu becerilerin geliştirilmesi eğitimin önemli bir hedefi haline gelmiştir. Artık farklı ırklar, diller, kültürler, inançlar ve sosyo-ekonomik düzeylerden bireyler aynı toplumda, aynı okulda ve aynı ortamlarda bir arada bulunuyorlar (Güngör ve Şenel, 2018). Ancak, bu durum bazı sorunlara yol açabilir, örneğin uyum sağlayamama, dışlanma ve ayrımcılık gibi. Araştırmalar, kültürel ve dilsel farklılıkları olan öğrencilerin okulda kendilerini yalnız hissettiklerini, içine kapanık olduklarını ve saldırgan davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Demir vd., 2020; Yohani, 2010). Ayrıca, arkadaşları tarafından dışlanma, etiketlenme ve zaman zaman fiziksel şiddete maruz kalma gibi sorunlarla karşılaştıkları da belirtilmektedir (Güngör ve Şenel, 2018; Kiremit vd., 2018). Bu sorunun temel nedeni, öğretmenlerin bu öğrencilerle iletişim kurma ve etkileşimde bulunma konusundaki zorlukları ve bu sorunlarla başa çıkmak için yeterli destek sistemine sahip olmamaları olabilir (Başar vd., 2018).

### ***1.3.1.3. Sosyal beceri eksikliği***

Yeterlilik, bir kişinin belirli bir görevi yerine getirmek için gereken tüm çabanın yeterliliği ve kalitesi ile değerlendirilen yetenekleri ifade eder. Sosyal beceriler, belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebilmek için gereken özel beceriler olarak tanımlanabilir. Bu beceriler, kişinin doğuştan sahip olduğu veya eğitimle kazandığı yetenekler arasında yer alabilir. Sosyal beceriler doğrudan gözlemlenemez; bunun yerine kişinin gözlemlenebilir davranışları, kişinin sosyal yeteneklerinin bir göstergesi olarak kabul edilir (Çorbacı-Serin, 2012).

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramları sık sık birbirlerinin yerine kullanılsalar da bu iki kavramı birbirinden ilk ayırt eden McFall (1982), sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğunu savunmuştur. Sosyal beceriler, bireylerin sosyal görevleri (ör., arkadaş edinimi, stresli durumlarla baş etme) yürütmek için ortaya koydukları davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise; bu davranışların genel etkililiğine ve kişinin sosyal davranışına yönelik başkalarının değerlendirmelerine karşılık gelir. Kısacası sosyal yeterlilik, sosyal becerileri de kapsayan daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Sosyalleşme müdahalelerinin amacı, bireylerin sadece sosyal becerilerini geliştirmek değil aynı zamanda sosyal yeterliliklerini arttırmak olmalıdır.

Bireylerin sosyal davranışı hem sosyal başarı ile hem de akademik başarı ile yakından ilgilidir ve bu alanların birinde problemler yaşayan öğrenciler davranış problemleri sergileyebilirler. Murray ve Greenberg (2006), akranlarıyla zorluklar yaşayan hafif yetersizliklere sahip öğrencilerin bağ kurma problemleri, suç işleme, kaygı ve bunalım sergilemelerinin muhtemel olduğunu göstermektedirler. Uygun olmayan davranışlar ve yetersiz sosyal beceriler, bireyin yaşamını farklı şekillerde etkileyebilir. Araştırmalar, uygun olmayan sosyal becerilerin çocuğun ileriki yaşamında bir dizi olumsuz sonuç doğurabileceğini göstermektedir (Işık, 2007). Yapılan çalışmalar, sosyal beceri eksikliğinin bireylerde içe kapanıklık, saldırganlık ve uygun olmayan davranışlar gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır (Conger ve Keane, 1981).

#### ***1.3.1.4. Akran zorbalığı***

Zorbalık, var olan gücün kötüye kullanılması ve kişinin kasıtlı olarak bir başkasına zarar verme veya girişimde bulunma durumudur (Young vd., 2009). Sosyal ortamlarda bu gücün kötüye kullanan kişiler bulunmaktadır. Bir davranışa zorba davranış diyebilmek için; zarar verme amacıyla yapılan davranışın birden fazla kez tekrar ediyor olması ve zorba kişi ile zorbalığa uğrayan kişi arasındaki sözlü, fiziksel ve sosyal güç dengesinde bir farklılık olması gerekmektedir (Menesini ve Salmivalli, 2017; Jacobsen ve Bauman, 2007). Günümüzde eğitim alanlarında belirginleşen bir zorluk, akran zorbalığıdır. Sözel (alay etme, hakaret etme), fiziksel (vurma, itme) ve duygusal (dışlama, konuşmama) zorbalık türleri, bu olumsuz davranış biçimini belirtir (Çankaya, 2011). Akran zorbalığının sadece doğrudan kurbanlar üzerinde değil, aynı zamanda zorbalar ve tanıklar üzerinde de zararlı etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Akran zorbalığı, tüm okul seviyelerinde yaygın bir sorundur ve ciddi sonuçlara yol açabilir (Fredrick vd., 2020). Öğrencinin aile yapısı, okulun atmosferi ve çevresi, öğrencinin aile yapısı

ve zorbalığı önlemeye yönelik öğretmen ve yönetici yaklaşımları gibi bir dizi faktör, akran zorbalığına etki edebilir (Chen vd., 2021; Sacks ve Salem, 2009). Literatürde, akran zorbalığını engellemek için olumlu bir okul atmosferi oluşturmanın ve net, tutarlı kuralların belirlenmesinin önemi vurgulanmaktadır (Cohen vd., 2019)."

### **1.3.2. Görev içi ve görev dışı davranışlar**

Öğrenciler sınıfta çeşitli hedeflere ulaşmak için çaba gösterirler, bu hedefler arasında "başarılı bir öğrenci olmak", "elinizden gelenin en iyisini yapmak", "eğlenmek" ve "arkadaşlık kurmak veya sürdürmek" gibi amaçlar bulunur (Wentzel, 1989). Sınıfa sadece akademik hedefler değil, aynı zamanda aidiyet ve eğlence gibi başarı dışı hedefler de getirirler (Boekaerts, 2003; Boekaerts vd., 2006). Sonuç olarak, bir sınıftaki öğrenciler için birçok eylem alternatifi mevcuttur ve bu alternatifler çeşitli nedenlerle çekici olabilir. Örneğin, öğrenciler dersi takip etmek veya matematik problemi çözmek gibi görev içi aktivitelerde bulunabilirken, arkadaşlarıyla etkileşimde bulunmak veya eğlence amaçlı konuşmalar yapmak gibi görev dışı davranışlar sergileyebilirler. Görev dışı davranışlar, sınıftaki etkinliklerin öğretim dışındaki yönlerine odaklanırken (Randolph, 2007), görev içi davranışlar ise öğrencilerin dikkatlerini öğrenme içeriğine veya grup çalışmalarına yoğunlaştırdığı etkinlikleri ifade eder (Thuen ve Bru, 2000). İşbirlikli öğrenme ortamlarında, öğrenciler arasında yapılan görevle ilgili konuşmalar, problem çözme sürecini desteklediği için genellikle görev içi davranışlar olarak kabul edilir (Meloth ve Deering, 1992). Ancak, görevle ilgisi olmayan konuşmalar görev dışı davranışlar olarak değerlendirilir.

Görev içi ve görev dışı davranışlar üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerin akademik veya duygusal destek sağlamalarının, öğrencilerin davranışlarını etkilemede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Thuen ve Bru, 2000; Nafpaktitis ve diğ., 1985; Austin ve Soeda, 2008). Ayrıca, öğrencilerin okul çalışmalarının uygunluğuna ilişkin algıları ve bilişsel yetenekleri, görev davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir (Bru, 2006). Öğrencilerin sınıfta tekrarlanan yanlış davranışları ve dikkat eksikliği, sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin başarısı için de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Öğrencilerin öğretim sırasında gösterdikleri dikkat miktarı, başarılarıyla olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir ve öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için önemli bir ön koşuldur (Hastings ve Bham, 2003; Helmke, 1986; Emmer ve Stough, 2001).

#### 1.4. Olumlu Öğrenme Ortamı

Walker (1998), sağlıklı bir öğrenme çevresinde, öğrencilere toplumsal normlara uygun davranma becerisinin kazandırılabilceğini iddia etmektedir. Toplumsallaşmanın etkili olabilmesi için istenmeyen davranışların toplumsal normlara uygun bir şekilde ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışları devam ettiği sürece akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceğini belirtir. Eğitimcilerin herhangi bir sınıfta ne kadar çok akademik başarısızlık varsa, istenmeyen davranış olasılığının da o kadar artacağını anlamalarının önemli olduğunu ifade eder (Ireland vd., 2006; Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001).

Problem davranışlar, sınıf içinde eğitimi ve öğretimi engelleyerek, öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını zorlaştırır. Bu durum öğrencilerin öğrenmelerini etkilediği gibi motivasyonlarını da düşürebilir. Öğretmenler ve idareciler, problem davranışlarla uğraşarak önemli miktarda zaman harcarlar (Heumann ve Warlick, 2001). Bu kaynaklar, olumlu ve destekleyici bir çevre sunarak daha etkili bir şekilde kullanılabilir. Ancak, öğrenciler için tutarlı, öngörülebilir ve olumlu bir ortam sağlanmadığı sürece problem davranışlarının önlenemeyeceğini belirtir. Bu ortamın oluşturulmasında öğretmenin olumlu bakış açısının kritik öneme sahip olduğunu vurgular.

Geleneksel olarak öğretmenler, problem davranışları cezalandırarak başa çıkmaya çalışmışlardır (Sugai ve Horner, 2002). Ancak, rehberlik servisine yönlendirme, alıkoyma ve ebeveynlerle iletişime geçme gibi geleneksel disiplin yaklaşımlarının çoğunlukla bir problem davranış meydana geldikten sonra uygulandığını belirtir. Bu durum, problem davranışların yönetilmesine yönelik tepkisel bir yaklaşımı işaret eder. İlk önce yanlış davranışın engellenmesinin daha etkili bir strateji olduğunu ifade eder (Vuran ve Öğülmüş, 2021). Ayrıca, geleneksel disiplin yöntemlerinin davranış yönetimi problemlerini çözmeye etkili olmadığını belirtir.

Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içinde genellikle olumsuz davranışlara odaklandığını ve öğrencinin olumlu davranışlarını pekiştirerek bu davranışların ileride tekrarlanma olasılığını azaltabileceğini göstermektedir (Garwood vd., 2017). Çankaya ve Çanakçı (2011) ile Reyes (2019), öğretmenlerin problem davranış sergileyen öğrencileri eğitimsel etkinliklere dahil etme konusunda yeterli çaba sarf etmediklerini veya bu öğrencileri ceza yöntemleriyle sınıf dışına çıkardıklarını belirtmektedir. Okulların, cezalandırma gibi yöntemleri kullanmalarına rağmen, istenilen sonuçları elde edemedikleri ifade edilmektedir.

Walker (1998), okulların karmaşık problem davranışlarını basit uygulamalarla çözmeye çalıştığını, ancak bu yöntemlerin etkili olmadığını belirtmektedir. Araştırmacılar, etkili yaklaşımların, sosyal beceri öğretimi, olumlu davranış eğitimi, akademik müfredatın yeniden yapılandırılması ve problem davranışların erken tanınması gibi önemli özellikleri içermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Sprague, Sugai ve Walker, 1998; Walker vd., 2005; Sugai ve Horner, 1999). Öğrencilere yönelik disiplin cezaları ve basit uygulamalarla sorunların çözülmesinin etkili olmadığına dikkat çekilmektedir (Walker, 1998). Araştırmacılar, etkili yaklaşımların, sistemli sosyal beceri öğretimi, olumlu davranış eğitimi, akademik müfredatın yeniden yapılandırılması, problem davranışların erken tanınması ve önleyici disiplin stratejileri gibi temel özellikleri içermesi gerektiğini belirtmektedir (Sugai ve Horner, 1999; Sprague, Sugai ve Walker, 1998; Walker vd., 2005).

Problem davranışların artması, sınıf yönetimi ve disiplin konusundaki ihtiyacı artırmıştır. Bu durum, araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Atbaşı, 2016; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009; Akalın, 2012; Çetinkaya, Maya-Çalışkan ve Güngör, 2012; Güner, 2011; Sadık, 2006; Aydoğan ve Gündoğdu, 2015; Scott ve Caron, 2005; Kaya, 2021; Yassıbaş, 2021).

Geleneksel disiplin uygulamalarına bir alternatif olarak, Olumlu Davranışsal Destek (ODD) (Safran ve Oswald, 2003), etkisiz veya kısa süreli etkili disiplin cezalarının artırılması yerine, okulda davranış problemlerini önleyici ve olumlu davranışları geliştirici planlamaları teşvik eder ve okul genelinde güvenli bir ortam sağlamak için sistemli bir yaklaşım benimser (Horner, Sugai, Smolkowski, Eber, Nakasato, Todd ve Esperanza, 2009; Sugai ve Horner, 2002; Simonsen, Sugai ve Negron, 2008). ODD'nin uygulandığı okullarda, disiplin cezalarının azaldığı gözlemlenmiştir (Bohanon ve Wu, 2014). Amerika Birleşik Devletleri kökenli "Positive Behaviour Support" (PBS) olarak bilinen bu yaklaşım, olumlu davranışları teşvik ederken problem davranışlarını önlemeye odaklanır ve sınıf yönetimi stratejilerine odaklanır (Atbaşı, 2020). Olumlu bir okul iklimi sağlamak ve önleyici adımlar atmak için, olumlu davranış müdahaleleri ve destekleri (ODMD) önemli bir eylem adımıdır.

## **1.5. Olumlu Davranışsal Destek**

Olumlu Davranışsal Destek, problem davranışları önleyici, bireyin olumlu davranışlarını pekiştiren ve etkili sınıf yönetimi stratejileri üzerinde yoğunlaşan bir yaklaşımdır (Atbaşı, 2016). Geleneksel disiplin uygulamalarına alternatif olarak Olumlu Davranışsal Destek (ODD), etkisiz veya kısa vadeli etkili olan disiplin cezalarının artırılması yerine, okul genelinde önleyici ve geliştirici planlar geliştiren ve okul iklimini güvenli hale getirmek için bir sistem

oluşturan bir yaklaşımdır (Safran ve Oswald, 2003; Horner, Sugai, Smolkowski, Eber vd., 2009; Simonsen, Sugai ve Negron, 2008; Sugai ve Horner, 2002). ODD'nin uygulandığı okullarda, disiplin problemlerinin azaldığı gözlemlenmektedir (Bohanon ve Wu, 2014). Amerikan Birleşik Devletleri'nde "Positive Behaviour Support" (PBS) olarak bilinen bu yaklaşım, olumlu davranışları teşvik etmeye ve güçlendirmeye odaklanan, problem davranışlarını önlemeye çalışan ve sınıf yönetimi stratejilerine odaklanan bir yaklaşımdır (Atbaşı, 2020).

Olumlu davranış desteği yeni bir müdahale paketi ya da davranış kuramı değildir, öğretme ve öğrenmenin var olduğu araştırmaya dayalı uygulamalar ile çevreler arasındaki uyumu ve bağlantıyı geliştiren etkili çevreler tasarlamak için okulların, ailelerin ve toplumların bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik bir davranış temelli sistemler yaklaşımı uygulamasıdır. Problem davranışı azaltmayı, istenen davranışı ise daha işlevsel hale getirerek tüm çocuklar ve gençler için yaşam kalitesini arttıran (kişisel, sağlık, sosyal, aile, iş, eğlence, vs.) okul çevreleri yaratma ve sürdürmeye yoğunlaşmaktadır (Scheuermann ve Hall, 2021).

Bireyin istenmeyen davranışlarına müdahale etmek için Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkelerine dayalı programlar uzun süredir etkin bir şekilde uygulanmaktadır. Ancak günümüzde, problem davranışlarını önlemeye odaklanan daha ileri ve olumlu stratejiler içeren Olumlu Davranışsal Destek (ODD) programları geliştirilmektedir. Bu yeni yaklaşım, istenmeyen davranışları azaltmak veya ortadan kaldırmak için çevresel düzenlemeler, olumlu sonuçlar ve doğrudan öğretim stratejilerini kullanmaktadır (Dunlap, Kincaid, Horner, Knoster ve Bradshaw, 2014). ODD, UDA ilkelerine dayanarak bireyin olumlu davranışlarını teşvik eden, yeni davranışları öğreten, yaşam kalitesini artıran ve çevresini iş birliği yaparak şekillendiren bir yaklaşımdır (Carr vd., 2002; Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010; Hieneman, 2015; Kincaid vd., 2016; Sailor vd., 2009).

### **1.5.1. ODD'nin kuramsal temelleri**

ODD'nin felsefesi ve uygulama ile ilgili arka plan kaynakları üç ana kaynaktan ortaya çıkmıştır: (a) Uygulamalı Davranış Analizi, (b) normalleştirme/kapsayıcılık hareketi ve (c) kişi merkezli planlama (Carr, 2002).

### ***1.5.1.1. Uygulamalı davranış analizi***

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), toplumsal açıdan önemli ve problemleri davranışların sağaltımında edimsel koşullama kuramı ilkelerini temel alır (Baer, Wolf ve Risley, 1968).

Son 50 yılda yapılan çalışmalar, olumlu davranışsal müdahaleler ve desteklerin temelini Uygulamalı Davranış Analizi'nin oluşturduğunu göstermektedir. Olumlu Davranışsal Destek (ODD), Uygulamalı Davranış Analizi uygulamalarını benimsemekle kalmamış, aynı zamanda bu uygulamaların doğal ortamlarda gerçekleştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasına öncülük etmiştir. ELİF TEKİN ODD araştırmaları, okullar, sınıflar, evler ve toplumsal yaşam alanlarında geçerli ve güvenilir verilerle iş birliği yaparak karar vermeyi hedefleyen bilimsel uygulamalara dayanmaktadır (Scheuermann ve Hall, 2021). ODD, davranışçı bilime dayanan ortamlara ve tüm davranış türlerine bireyselleştirilmiş müdahaleler sunar (Sugai ve Horner, 2002). Uygulamalı Davranış Analizi, ODD'ye iki önemli katkı sunmuştur: ilk olarak, davranış değişikliği ile ilgili kavramsal bir çerçeve sunmuş; ikinci olarak, bir dizi değerlendirme ve müdahale stratejisi sağlamıştır (Sugai vd., 2002).

### ***1.5.1.2. Normalleştirme/kapsayıcılık hareketi***

Normalleştirme/kapsayıcılık hareketi, Olumlu Davranışsal Destek'in (ODD) felsefi temelini oluşturur. Bu hareket, engelli bireylerin diğerleriyle aynı ortamlarda yaşamalarını ve aynı fırsatlara (ev, okul, iş, dinlenme ve sosyal yaşam açısından) erişmelerini vurgular. Normalleşme ilkesi, toplumsal rol değersizleştirme fikrine dayanır; yani, değersizleştirme riski taşıyan bireylerin değerli sosyal roller üstlenmelerine yardımcı olur. Böylece, başkalarından saygı görecekları ve mevcut kaynaklardan adil bir pay almaları olasılığını artırır (Wolfensberger, 1983). Normalleşme ilkesi, doğal olarak kapsayıcılık ilkesine yol açar. Son 150 yıl içinde ABD, resmi olarak haklarından mahrum edilmiş gruplara bireysel hakların genişletilmesine ve böylece bu grupların ana akım topluma dahil edilmesinin kolaylaştırılmasına sürekli artan bir vurgu yapmıştır.

### ***1.5.1.3. Kişi merkezli planlama***

ODD felsefesi, insancıl değerlerin ampirik bilgi ile birleştiği bir yaklaşımı benimser. Bilim, değişiklik yapmanın yollarını gösterirken, değerler hangi değişikliklerin önemli olduğunu belirler (Carr, 1999). Bu ilke doğrultusunda, ODD, stratejilerin sadece etkinlik açısından değil, aynı zamanda kişisel saygınlık ve seçim fırsatlarını geliştirme yetenekleri açısından da değerlendirildiği bir yaklaşımı temsil eder. Bu nedenle, topluluk üyelerinin

insanlığı zedeliyor veya aşağılıyor olarak nitelendirdiği stratejilerin kullanımını reddeder (Horner vd., 1990). Bu prensibe dayanarak, ODD, bireyin kişisel değerlerini ve toplumsal entegrasyonunu ön planda tutan bir yaklaşım sunar.

Kişi merkezli planlama, hedeflerin belirlenmesi ve müdahale planlarının uygulanması için bir süreçtir. Geleneksel program merkezli planlamadan farklı olarak, kişi merkezli planlama bireyin özel ihtiyaçlarına ve hedeflerine odaklanır ve bireysel özelliklerini dikkate alır. Bu süreçte, bireyin topluma katılımı, anlamlı sosyal ilişkileri, gelişmiş seçim fırsatlarını, saygı duyulan rollerin oluşturulmasını ve kişisel yeteneklerin sürekli gelişimini vurgulayan bir müdahale planı oluşturulur (Kincaid, 1996; O'Brien, Mount, ve O'Brien, 1991; Smull ve Harrison, 1992; Vandercook, York, ve Forest, 1989).

### **1.5.2. ODD'nin özellikleri ve temel İlkeleri**

ODD, bireylerin yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, bireylerin olumlu davranışlarını teşvik etmek ve problem davranışlarını azaltmak için çeşitli stratejiler kullanır. ODD'nin temel özellikleri, yaşam tarzı değişikliği, yaşam boyu bakış açısı, ekolojik geçerlilik, paydaş katılımı, sosyal geçerlilik, sistem değişikliği ve esnek uygulamalardır. Bu özellikler, bireylerin ihtiyaçlarına uygun destek sağlamak ve onların yaşamlarını daha olumlu bir şekilde şekillendirmek için önemlidir.

1. *Kapsamlı yaşam tarzı değişikliği ve yaşam kalitesi:* ODD, bireylerin yaşam kalitesini artırmayı hedeflerken, çevresindeki kişilerin de bu sürece dahil olmasını sağlar. Bu kapsamlı yaklaşım, doğrudan problem davranışını azaltmaktan ziyade yaşam tarzını geliştirmeyi amaçlar (Sugai vd., 2000).
2. *Yaşam boyu bakış açısı:* ODD'nin yaşam boyu perspektifine sahip olması kritiktir. Anlamlı değişikliklerin gerçekleşmesi genellikle uzun zaman alır (Nickels, 1996; Turnbull, 1999). Bu nedenle, ODD, bireyin yaşamı boyunca farklı aşamalarda karşılaştığı zorlukları ele almayı ve desteklemeyi amaçlar. Bu, yaşamın farklı aşamalarında gelişen sürekli bir sistemik süreç olarak görülür (Turnbull, 1988; Vandercook vd., 1989).
3. *Ekolojik geçerlilik:* ODD, uygulamaların sorunun ortaya çıktığı bağlamlarda yapılmasını savunur. Bu nedenle, ODD, çevresel gerçekliğe ulaşmak için karmaşık doğal bağlamlarda araştırma ve uygulamayı teşvik eder.

4. *Paydaş katılımı:* ODD, paydaşların aktif bir rol oynamasını ve değerli bakış açıları sağlamasını destekler. ODD, paydaşların aktif katılımını teşvik eder ve müdahalelerin etkinliği kadar pratikliklerini de değerlendirir (Albin vd., 1996).
5. *Sosyal geçerlilik:* ODD, müdahalelerin nesnel etkinliğinin yanı sıra pratiklikleri açısından da değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu, müdahalelerin, problem davranışının kabul edilebilir bir seviyeye indirilmesi ve yaşam kalitesinin artırılması gibi hedeflere ulaşım ulaşıldığını değerlendirmeyi içerir.
6. *Sistem değişikliği ve çok yönlü müdahale:* ODD, problem davranışına odaklanmak yerine, problem davranışını etkileyen bağlamları düzeltmeye odaklanır. Bu, sistemlerin değişimini ve sürdürülmesini mümkün kılar. Bu, destek veren kişilerin eğitilmesini, motivasyonu teşvik edici faktörlerin bulunmasını ve değişimi kolaylaştırmak için kaynakların kullanılabilir hale getirilmesini içerir (Knoster, Villa ve Bin, 2000).
7. *Bilimsel uygulamalara ilişkin esneklik:* ODD, karmaşık topluluk ortamlarında araştırma yapmanın gerçeklerine vurgu yaparak, resmi deneylerle temsil edilen geleneksel araştırma metodolojilerini esnek bir şekilde ele alır. Bu, çeşitli veri kaynaklarının kullanılmasını ve farklı araştırma yöntemlerinin benimsenmesini içerir (Carr, 2002).
8. *Birden fazla teorik bakış açısı:* ODD, gelişiminde uygulamalı davranış analizi gibi teorik çerçevelerin yanı sıra sistem analizi, ekolojik psikoloji ve çevre psikolojisi gibi farklı teorik bakış açılarından da yararlanır. Bu, ODD'nin sistematik ve çok yönlü bir yaklaşım benimsemesine yol açar.

ODD'nin temel ilkeleri ise;

1. *Tüm çocuklara uygun davranış öğretme:* Her öğrencinin öğrenme tarzına ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejileri geliştirilir. Örneğin, görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme tarzlarına yönelik çeşitli materyaller ve etkinlikler kullanılabilir.
2. *Erken müdahale yaklaşımı:* Öğrencilerin ihtiyaçları erken dönemde belirlenir ve uygun destek sağlanarak olumlu sonuçlar elde edilir. Örneğin, bir öğrencinin okuma güçlüğü olduğu belirlendiğinde, erken müdahale ile okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ekstra destek ve kaynaklar sağlanabilir.

3. *Çok aşamalı desteğin sunulması:* Öğrencilere ihtiyaçlarına uygun ve aşamalı olarak destek sağlanır. Örneğin, bir öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşadığı belirlendiğinde, önce temel kavramları öğretmek için daha fazla destek verilir, ardından zorluk seviyesi artırılarak ilerleme sağlanır.
4. *Bilimsel temelli uygulamaların kullanımı:* Öğrencilere yönelik uygulamalar, araştırmalara dayalı en iyi uygulamalara dayanır. Örneğin, öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenci için kullanılan öğretim stratejileri, bilimsel araştırmalarla desteklenen etkili yöntemlere dayanır.
5. *Öğrencilerin ilerlemesinin takibi:* Öğrencilerin ilerlemesi düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir. Örneğin, öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimleri periyodik olarak değerlendirilir ve ihtiyaçlarını karşılamak için gerektiğinde müdahaleler ayarlanır.
6. *Veriye dayalı karar verme:* Kararlar, mevcut verilere dayanarak alınır. Örneğin, bir öğrencinin davranışlarını değerlendirmek için öğretmenler tarafından toplanan veriler, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun müdahalelerin belirlenmesine yardımcı olur.
7. *Değerlendirmenin sürekli olması:* Öğrencilerin ilerlemesi düzenli olarak gözden geçirilir ve değerlendirilir. Örneğin, öğrencilerin gelişimini izlemek için periyodik olarak değerlendirme araçları kullanılır ve bu değerlendirmeler, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak revize edilir (Atbaşı, 2020).

### **1.5.3. Olumlu davranışsal müdahaleler ve destekler**

Olumlu okul iklimi elde etmeye ve önlemeyi uygulamaya yönelik eylem adımlarından biri olumlu davranış müdahaleleri ve destekleri (ODMD)'dir. ODMD, öğrencilere davranışsal beklentilerin açıkça öğretildiği, kişiler ve ortamlar arasında beklenen davranışlara katılmak için güçlendirildiği üç aşamalı bir davranışsal çerçevedir (Sugai vd., 2000). Her bir düzey okul ortamındaki tüm öğrencilerin davranışsal ihtiyaçlarını ve öğrenci ihtiyaçlarına göre sistematik ve farklı, yoğunlaştırılmış bir şekilde ele alınmak üzere tasarlanmıştır.

*Birincil düzey:* Okul genelinde, öğrencilerden beklenen davranışların ana hatlarını belirleyerek ve olumlu pekiştirme sağlayarak, olumlu bir okul iklimi oluşturulması amaçlanır. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencilerin uygun davranışlar sergilemesini bekleyen ve birbirlerini destekleyen, öğrenme ve öğretme fırsatlarının en üst düzeyde olduğu pozitif bir okul ortamı yaratmaktır (Horner vd., 2009). Bu seviyenin genellikle Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇ-ODD) olarak adlandırıldığı görülmektedir (Sugai ve Horner, 2009).

Birincil düzey, diğer düzeylere göre sayıca en büyüğüdür ve davranışsal açıdan risk altında olmayan öğrencilerin %80-85'i bu önleme düzeyine olumlu yanıt vermektedir (Mack vd., 2004). Birincil önleme stratejileri arasında okul ortamında olumlu davranışları açıkça öğretmek, müfredatı ve etkili öğretim uygulamaları kullanmak, okulda çevresel düzenlemeler ve sistemlere odaklanmak, aktif ortak alanların denetimi ve okul çapında kullanılan güçlendirme sistemlerinin oluşturulması, ön düzeltme prosedürlerinin tutarlı bir şekilde kullanılması, (Lewis vd., 1998; Martella vd., 2003; Nelson vd., 1999; Nelson vd., 2002a) vardır.

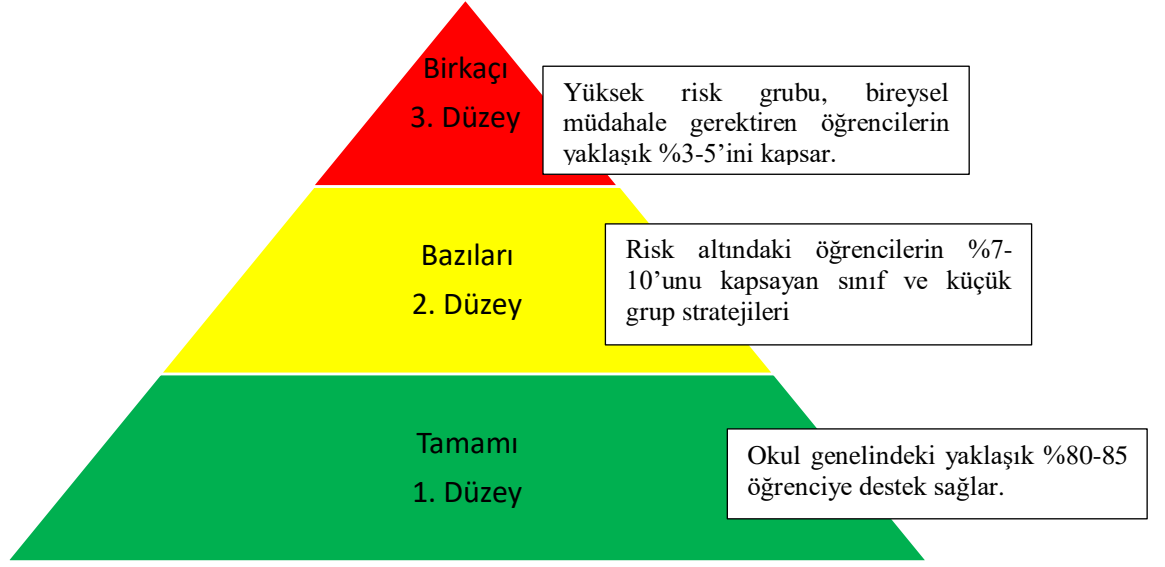
*İkincil düzey:* sınıf içi disiplinine dayalı, okul çapındaki müdahalelere cevap veremeyen ve akademik anlamda düşük performans sergileyen veya davranış problemleri için risk altında olan ancak bireysel desteğe ihtiyaç duymayan öğrencileri (yani okul nüfusunun %10-15'i) içerir (Nelson vd., 2002b). Ortaöğretimde okullar çok kalabalık olduğundan zaman ve çabayı en yüksek düzeye çıkarmak için müdahaleler, genellikle küçük gruplar halinde yapılır ve grup içindeki öğrencilerin birbirinden farklı ihtiyaçları ile geliştirilmelidir. Müdahalelere örnek vermek gerekirse; sosyal becerileri yetersiz olan öğrencilere açık talimat vermek, arkadaşlık kulüplerine katılımı teşvik etmek, giriş/çıkış ve rol oynama gibi destekler yer alır. Kanıta dayalı müdahale programları ve özel destekler sunularak akademik destek sağlanabilir. Ayrıca, ikincil düzey davranışsal destek yöntemleri kullanılabilir. Örneğin, basit İşlevsel Davranış Değerlendirmeleri (İDD), ön düzeltme stratejileri ve öz-yönetim eğitimi bu kapsamda değerlendirilebilir. İkincil düzeyde çeşitli müdahale programları mevcuttur; Başarıya İlk Adım (BİA) erken müdahale programı (BİA; Diken ve Rutherford, 2005; Diken vd., 2010; Walker vd., 1998), Check-Connect/Check-Expect (Anderson vd., 2004; Lehr vd., 2004), Check-In/Check-Out (CICO) (Atbaşı vd., 2016; Yassıbaş, 2021; Kaya, 2021), Think Time (Egan vd., 2009; Stahl, 1994), Toothling (Kovancı, 2018) ve CICUCO (Hester vd., 2022) gibi programlar örnek gösterilebilir (Horner vd., 2010). Ayrıca, etkinlik çizelgeleri ve gruba dayalı pekiştirme uygulamaları bu düzeyde faydalı olabilir (Belser vd., 2016; Horner vd., 2010).

İkincil düzeyde uygulanacak müdahaleler seçilirken öğrencilerin ihtiyaçları, okulun kaynakları ve personelin yetkinlikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu düzeyde gerekli olan, müdahaleden yararlanabilecek öğrencileri belirlemek ve bu öğrencilerin ilerlemesini izlemek için veri toplamaktır. İkincil düzeyde sık sık veri toplanır, bu sayede belirlenen hedeflere ulaşmada sorun yaşandığında müdahale hızlıca uyarlanabilir veya değiştirilebilir (Horner et al., 2010). Örneğin, CICUCO (Hester vd., 2022) müdahalesinde ağır düzeyde zihin yetersizliği olan

bireylerin sık dönüte ihtiyaç duyduklarından DPR'a gün ortası kontrolü yani Check-up eklenerek gün ortası kontrolü eklenerek uyarılma yapılmıştır.

Üçüncül düzey: Bireyselleştirilmiş ve yoğundur ve müdahalenin yoğunluğuyla kalıcı disiplin sorunları sergileyen öğrencilere odaklanır (Nelson vd., 2002b). Üçüncül düzeye ayrıca yoğun veya bireyselleştirilmiş müdahaleler denir ve bunlar en kapsamlı ve karmaşık olanlardır (Tobin vd., 2001). Bu düzeydeki öğrenciler, birincil ve ikincil düzeydeki müdahale programlarına katılmaya devam eder ve ayrıca ek destek alırlar. Bu destekler, doğal desteklerin (örn. öğrencinin arkadaşları, aile üyeleri) daha fazla kullanılması, tam işlevsel davranış analizi kullanımı, öğrenci için gerilim azaltma eğitimi ve bir Davranış Müdahale Planının (BIP) geliştirilmesini içerebilir.

Kısacası ODMD üç aşamalı bir gitgide artan yoğunlukta ve bireyselleştirilmiş destekler modelinde önlemeyi, çevresel düzenlemeleri, olumlu davranışların öğretimini ve kanıta temelli yöntemleri temel almayı vurgular. Üç düzeyde verilecek olan destek programının her biri olumlu okul iklimi için önemlidir. Okul ve sınıf içindeki kurallara uyulmadığında öğretim sürecinde aksaklıklar meydana gelir ve öğretim sürecini sekteye uğratarak olumlu sınıf ortamını bozmaktadır (Öztürk, 2008; Çalık, 2009). Bu nedenle, problem davranışların olumlu sınıf ortamını bozmasını ve akademik başarıyı engellemesini önlemek için, tüm paydaşların katılımını içeren kapsamlı davranış değiştirme planlarının hazırlanması ve uygulanması gereklidir (Luiselli, Putnam, Handler ve Feinberg, 2005; Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2008; Steele ve Sailor, 2006; Flook, Repetti ve Ullman, 2005; Phillipson ve Phillipson, 2007; Lassen, Passolunghi, Mammarella ve Altoe, 2008). ODMD'nin üzerine kurulu olduğu üç aşamalı düzey, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada verimlilik sağlar ve en yoğun hizmetlere ihtiyaç duyan öğrenci sayısını azaltabilir (Sugai ve Horner, 2002).



Şekil 1. 1 Olumlu davranışsal müdahaleler ve destekler aşamaları

#### 1.5.4 Sınıf çapında olumlu davranışsal destek

Alan yazına bakıldığında ODD müdahalelerinin genel olarak okul çapında, sınıf çapında ve bireysel olarak yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇ-ODD) okulun genelini dikkate alarak olası istenmedik davranışları önleyici ve olumlu davranışları arttırıcı bir programa yoğunlaşırken, Sınıf Çapında Olumlu Davranışsal Destek (SÇ-ODD) bireysel ve sınıf içerisinde var olan problemlere yoğunlaşmaktadır. Burada öğrenci OÇ-ODD almaya devam ederken bireysel ve sınıf içi problemleri göz önünde bulundurarak aynı zamanda SÇ-ODD alır. SÇ-ODD içermiş olduğu davranış yöntem ve teknikleri öğrencilerin akademik çalışmalarla uğraştığı ve istenmedik davranışların azaltıldığı eğitim ortamları oluşturmak için geliştirilmiştir (Hieneman, Dunlap ve Kincaid, 2005).

SÇ-ODD, çok sayıda desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri düşük maliyetle desteklemeyi amaçlar. Bu sistem, müdahale yararlarının her öğrenciye eşit şekilde ulaşmasını sağlar ve önleme ile erken müdahaleden faydalanmayı hedefler (Morrison ve Jones, 2007). Ayrıca, öğretmenlerin ve akranların etkisinin doğal öğretim ortamlarının dışındaki durumlara genellenmesindeki başarısızlığa dikkat çeker (DuPaul ve Eckert, 1994).

SÇ-ODD uygulamaları kapsamında, öğrencilerin günlük rutinleri ve beklentileri göz önünde bulundurularak, öğretim planlamasında malzeme, fiziksel çevre ve zaman dikkatle düzenlenir ve istenen davranışların teşvik edilmesi sağlanır (Fox, Dunlap ve Powell, 2002). Bu yöntem, öğretmenlerin sınıftaki istenmeyen davranışları kontrol etmelerini artırırken, olumlu davranışların çoğalmasına ve pozitif bir öğrenme ortamının yaratılmasına yardımcı olur. Ayrıca, bu programlar doğal ortamlarda uygulandığı için genelleme ve kalıcılık açısından daha

başarılı olur, bu da bazı davranış sağaltım müdahalelerinin sınırlılıklarını aşar (Fairbank, Sugai, Guardino ve Lathrop, 2007). SÇ-ODD, istenmeyen davranışları en aza indirerek, verimliliği ve akademik başarıyı artırır ve eğitim ortamlarının gelişimini destekler (Hieneman, Dunlap ve Kincaid, 2005). Bu yaklaşım, tek tip bir müdahale yöntemi içermez. SÇ-ODD, akademik gereksinimlere yanıt verme fırsatları sağlama, sık sık övgü kullanma, yakın denetim ve izleme, gerektiğinde geri bildirim sağlama, hata düzeltme, gelişim takibi ve sınıf kurallarının uygulanması gibi çeşitli etkili davranış yönetimi tekniklerini bir arada kullanır.

### **1.5.5. ODD kapsamında sunulan ikincil düzey müdahaleler**

#### ***1.5.5.1 Başarıya ilk adım erken müdahale programı***

Okul öncesi dönem çocukları için Amerika Birleşik Devletleri'nde Oregon Üniversitesi'nde geliştirilen Başarıya İlk Adım Programı, istenmeyen davranış gösterme riski taşıyan çocukları, kendilerine, ailelerine, okullarına ve çevrelerine zarar veren antisosyal davranış örüntülerinden uzak tutmak için tasarlanmış bir erken eğitim programıdır (Diken ve Rutherford, 2005; Diken vd., 2010). Bu programın temel amacı, çocuğun hem yakın hem de uzak çevresiyle uyumlu ilişkiler geliştirmesini sağlamaktır. Program, anne-baba, öğretmen ve programı uygulayan bir rehberin iş birliği içinde etkin rol aldığı ev ve okul ortamlarını kapsar. Bu nedenle, ebeveynlerle öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştirir. Başarıya İlk Adım Programı (BİA), dinamik üç modülden oluşur: tarama, sınıf ve ev modülü.

#### ***1.5.5.2 Check-connect/check-expect***

Okul çaında olumlu davranışsal destek kapsamında ikincil düzeyde sunulan müdahalelerden biri olan Check-Connect/Check-Expect (CCE) akademik başarıları düşük, akran ilişkilerinde güçlük yaşayan öğrencilere sunulan bir destek programıdır. Ayrıca hedeflenen ergen öğrenciler için bir okulu bırakmayı önleme müdahalesi olarak da tasarlanmıştır (Mcdaniel, 2011). CCE, ciddi davranış problemleri geliştirme riski taşıyan öğrencilerin pozitif sosyal yeterliliğini teşvik etmek için tasarlanmış hedefli grup müdahalesidir (Cheney vd., 2009). CCE, kanıta dayalı iki müdahalenin temel bileşenlerini entegre eden: CveC ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı. Temel bileşenler, okul personeli ile olumlu ilişkilerin geliştirilmesi, günlük ilerleme raporları aracılığıyla sosyal beklentilerin denetlenmesi ve izlenmesi ve sosyal beklentiler olumlu davranışlarla sergilendiğinde başarının pekiştirilmesini içerir (Mcdaniel, 2011).

### **1.5.5.3 Check-in/check-out**

Check-in/Check-out (CICO), OÇ-ODD yanıt vermeyen öğrenciler için ODD çerçevesini benimseyen ve kullanan okullarda uygulanan yaygın bir müdahaledir (Campbell ve Anderson, 2008; Simonsen, Myers, ve Briere, 2011). CICO, davranışsal hedeflere yönelik ilerlemeyi izlemek, tutarlı ve öngörülebilir olumlu yetişkin ilgisi sağlamak ve hedefe ulaşma ve / veya iyileştirme için takviye sağlamak için günlük dönüt kartının (DPR) kullanımını içeren beş adımlı bir döngüdür (Swoszowski, Patterson ve Crosby, 2011). CICO adımları şunları içerir: check-in, geri bildirim, check-out, ev bileşeni ve okula dönüş. Check-in sırasında, öğrenciler günlük hedeflerini gözden geçirmek, günlük dönüt kartını almak ve hedeflerine ulaşma gibi stratejilerin yanı sıra hedeflerine ulaşmak için takviye etmek için yetişkin bir kolaylaştırıcı(mentör) ile görüşürler. Günlük check-in, öğrenci ve mentör arasındaki olumlu etkileşimi vurgular. Daha sonra, öğrenciler günlük dönüt kartlarını sınıfa götürür ve öğretmenlerinden her bir hedefe doğru ilerlemeleri hakkında geri bildirim alırlar. Günün sonunda, öğrenci günü tartışmak için mentör ile buluşur. Etkileşim, günün olumlu yönlerine ve öğrencinin gelişebileceği alanlar için çözümlere odaklanır. Puan hedefine o gün ulaşılmışsa, öğrenci önceden belirlenmiş pekiştireci alır. Son olarak, öğrenci günlük dönüt kartını bir veli imzası için eve götürür ve öğrencinin günlerini bir yetişkinle tartışması için ek bir fırsat sağlar. Ev bileşeni aynı zamanda öğrencinin başarısına odaklanan ve öğrencinin gelişmesine yardımcı olacak stratejiler sağlayan olumlu bir konuşma olmalıdır. Ertesi sabah, öğrenci günlük dönüt kartını okula geri döndürür ve döngü tekrar başlar.

### **1.5.5.4 Check-in/check-up/check-out (uyarlanmış check-in/check-out)**

Check-in / Check-up / Check-out (CICUCO), öğrencilerin CICO'ya sınırlı yanıt gösterebilecekleri argümanını ele almak için tasarlanmıştır, çünkü daha sık mentör etkileşimi ve takviyesi gerektirirler. Geçmişte yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenci geleneksel CICO yaklaşımına yanıt vermediğinde, araştırmacılar ODD çerçevesinde öğrenci ihtiyacını karşılamak için üçüncü düzey bireyselleştirilmiş, zaman ve kaynak açısından daha yoğun işleve özgü müdahaleler tasarlamışlardır(Örneğin, Campbell ve Anderson, 2008; March ve Horner, 2002), CICUCO, geleneksel 5 adımlı CICO'nun (check-in, geri bildirim, check-out, ev bileşeni, okula dönüş) uygulanmasını ve öğrencilerin CICO danışmanlarıyla ek bir toplantı yapmaları, okul gününün orta noktasında davranışsal hedeflerine yönelik ilerlemeyi gözden geçirmeleri için bir gün ortası check-up (check-in, geri bildirim, check-up, geri bildirim, check-out, ev bileşeni, okula dönüş) eklemeyi içerir. Gün ortası check-up'ında günlük hedeflerinin %50'sini

kazanmak için takviye kazanırlar. Check-up bileşenini ekleyerek CICO müdahalesini uyarlamak, öğrencilere daha sık geri bildirim alma fırsatı verir ve öğrencilere, atanan CICO danışmanlarıyla geleneksel CICO'da mevcut olandan daha sık etkileşim kurmalarını sağlar; bu, öğrencileri davranışsal hedefleriyle görevde kalmaya motive etmek için yeterli olabilir; böylece, sınıf öğretimine katılımın artmasına yol açar. Ayrıca, CICO'ya check-up uyarlaması, ikincil katman müdahalelerinin kaynakların verimli kullanılması kriteri ile tutarlı olmaya devam etmektedir.

Check-in/Check-up/check-out (CICUCO), CICO döngüsünü, daha sık geri bildirim ihtiyacı duyan öğrenciler için gün ortası check-up'ını içerecek şekilde uyarlar (Swoszowski ve ark., 2013). Gün ortası kontrolü, öğrencinin ilerlemesini kontrol etmek, öğrenciyi hedeflerini hatırlatmak ve hedeflerine doğru ilerlemeye devam etmek için motive etmek için ek bir fırsat sağlar. Diğer uyarlamalar, geri bildirim dozajını, miktarını ve yoğunluğunu, bu tür geri bildirimlerde kullanılan dili değiştirmeyi içerir. Örneğin; dikkatini sürdürmede sorun yaşayan ağır düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin sürecin bir parçası olarak sık sık geri bildirimlerden veya daha kısa check-in'lerden yararlanabilirken, dil gecikmeleri olanlar, günlük ilerleme raporlarının bir parçası olarak metnin aksine resim istemlerinden yararlanabilirler (Hester ve ark., 2022). Başka bir uyarlama ise yüksek düzeyde zorlayıcı davranış sergileyen bir öğrenci için tüm okul günü boyunca kullanmanın aksine davranışın sıklıkla meydana geldiği günün belirli saatinde veya aktivitesinde kullanmak daha etkili olabilir. Alternatif ortamlarda kullanılan check-in, check-up, check-out döngüsünün (CICUCO) (Swoszowski ve ark., 2013), yetersizliği olan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını, uyarlanmış müfredatlarını ve mesleki odaklarını karşılamak için daha da uygun olması muhtemeldir.

#### **1.5.6. ODD'de iş birliği ve iş birliğinin önemi**

İki ya da daha fazla kişinin ortak amaçlar doğrultusunda birlikte çalışması olarak tanımlanabilir (Snell ve Janney, 2000; Robbins ve Finley, 2000; Thousand ve Villa, 2000). ODD kapsamında başarılı iş birliği yapmak hem öğrenci için etkili müdahaleleri tasarlamaya hem de ekip üyeleri arasında iş birliğinin olumlu ve devamlı gerçekleşmesine imkân tanır. ODD'de işbirlikçi bir ekip:

1. ODD sürecinde, ortak amaç doğrultusunda bir araya gelen ekibin faaliyetlerini yürütmek ve birey odaklı değerleri üstlenmekle sorumludur.
2. ODD sürecinde bir anlaşmaya varılarak her ekip üyesinin katkısına saygılı davranılmasını amaçlar.

3. Öğrenci, aile ve diğer ekip üyelerini memnun edici sonuçlar elde etmek için faaliyetleri yönlendirir (Atbaşı, 2021).

İş birliğine dayalı ekip çalışmasının iki temel amacı vardır. İlk olarak öğrenci merkezlidir yani, öğrencinin hâlihazırdaki ve uzun dönemli ihtiyaçlarına yanıt veren hem öğrenci hem de aile için etkili destekler sunarak anlamlı sonuçlar elde edilmesine zemin hazırlamaktır. İkincisi, ekip merkezlidir. Ekip üyelerinin birbirleriyle uyumlu, iş birliği içinde çalışma kapasitelerini arttırmak amaçlanmaktadır. Bu sayede öğrenciler daha etkili olumlu destek almış olurlar (Bambara, Nonnemacher ve Kern, 2009; Snell ve Janney, 2000; Atbaşı, 2021).

### **1.5.7. ODD ve eğitim**

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, her bireyin sağlıklı bir okul ortamında eğitim alması gerektiği temelinde önemlidir. Okul, öğrenciler için güvenli bir çevre oluşturmalıdır ki bu, aile ortamı kadar kritiktir (Çevik ve Tanhan, 2018). Bu amaçla, önce sınıf düzeyinde ardından okul genelinde güvenli bir ortam oluşturmak önemlidir (Knoff, 2000). Öğrencilerin duygusal ve sosyal durumları ile akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır. ODD uygulamaları, tüm öğrencilere hitap etmenin yanı sıra bireysel ihtiyaçlara odaklanır. ODD'nin etkili olabilmesi için ailelerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve danışmanların iş birliği içinde çalışması gerekir (Waller, Gardner, Dishion, Sitnick, Shaw, Winter ve Wilson, 2015). Bu şekilde, aileler çocuklarının gelişimini izleyebilir ve gerektiğinde uzman desteği alabilirler. Okul çalışanları için, ailenin sürece etkin bir şekilde katılması, öğrencinin problem davranışlarını değiştirmeyi kolaylaştırır ve sorumlulukları paylaşarak yükü azaltır (Gottfredson, Gottfredson ve Hybl, 1993). Olumlu davranış desteği, okullara ve öğretmenlere gerekli desteği sağlayarak öğrencileri topluma kazandırmayı ve akademik başarılarını artırmayı hedefler (Dunlap, vd., 2014). ODD'nin uygulandığı okullarda, uygun davranışların arttığı, problem davranışların azaldığı, davranış desteğine olumlu yanıt veren öğrenci sayısında artış olduğu ve bireysel eğitim hedeflerinin gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir (Simonsen vd., 2011; Simonsen, Britton ve Young, 2010).

### **1.5.8. ODD uygulamaları**

ODD programları Amerika genelinde yaygın olarak kullanılmakla birlikte, her eyalet ve her okul bu programları kendi özel gereksinimlerine ve beklentilerine göre uyarlayabilir; çünkü

ODD uygulamaları sürekli olarak değerlendirilir ve güncellenir (Mcintosh ve diğerleri, 2013). ODD, okul çağında uygulanan bir sistem olmasına rağmen, belirli öğrenci gruplarına yönelik hedefler değişebilir. Örneğin, bazı ODD uygulamaları otizmli bireylere ya da ödev yapmayan öğrencilere odaklanabilir (Horner, Sugai ve Anderson, 2010). Eğitimin her seviyesinde uygulanan ODD programları, bireylerin gelişim, ilgi ve ihtiyaçlarının farklılık göstermesi nedeniyle çeşitlilik arz eder. Bu durum, program ve yöntemlerin de değişmesine neden olur. Örneğin, ilkokul için uygun olan bir uygulama, ortaokul için uygun olmayabilir (Horner, Sugai ve Anderson, 2010).

#### ***1.5.8.1. Okulöncesi uygulamaları***

Okulöncesi dönemde uygulanan ODD programları için "program geneli olumlu davranış desteği" terimi kullanılır. Bu desteği sağlamak için, okul genelinde olumlu davranış uzmanlarından oluşan bir ekip oluşturulur. Bu ekipte öğretmenler, öğrencilerin velileri, okul psikologları, uzman yardımcılar, öğretim yardımcıları, konuşma ve dil pedagoğu ile yarı zamanlı davranış danışmanları yer alır. Ekip, ayda en az iki kez toplanarak, belirlenen hedeflere ulaşmak için alınan kararların tüm okulöncesi öğretmenlerince uygulanmasını sağlar (Çevik ve Tanhan, 2018). Her yıl, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınarak, hangi hedef davranışların öğretileceği, bu davranışların ne zaman, nerede, nasıl ve kimlerle öğretileceği belirlenir ve bu davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını değerlendirmek için düzenli olarak veri toplanır. Okulöncesi dönemdeki çocuklar küçük yaşta olduklarından, beklenen davranışlar onların yaşına uygun, spesifik, kısa ve kolay hatırlanabilir olmalıdır. Ayrıca, bu davranışların sayısı beşi geçmemelidir.

#### ***1.5.8.2. İlköğretim uygulamaları***

ODD, öncelikle olumlu davranışın tanımlanması gerektiğini belirtir. Bu davranışlar somut bir şekilde örneklendirilerek öğrenciye anlatılması gerekir (Stormont, Lewis ve Beckner, 2005; Ziomek-Daigle ve Cavin, 2015; Child Care Bureau). Fakat ODD uygulaması için, öncelikli olarak okulda ve sınıfta akademik başarıyı ve sosyal öğrenmeyi engelleyen saç çekme, sataşma, diğer çocuklara vurma, ısırma, oyuncak ve materyallere zarar verme, bağırma (Child Care Bureau), ödev yapmama şeklinde problemleri tanımlamak gerekir. Her kademe olduğu gibi ilkokul kademesinde uygulanan ODD uygulamalarına velilerin de dâhil edilmesi, velilerden öğrenciye yönelik verileri toplamasının istenmesi, ODD'nin etkililiğini artırmaktadır (Ziomek-Daigle ve Cavin, 2015).

### **1.5.8.3. Ortaöğretim uygulamaları**

ODD uygulamaları genellikle ilköğretim düzeyinde yoğunlaşırken, ortaöğretim seviyesinde yeterli uygulama bulunmamaktadır. Ancak, ergenlik çağındaki öğrenciler birçok sorunla karşılaştıkları için, bu dönemde problemleri davranışların ve sorumluluk sahibi olma davranışlarının nasıl tanımlanıp ele alınacağına dair çalışmalara ihtiyaç vardır (Flannery ve Bohanon-Edmonson, 2005; Sugai ve Flannery, 2005).

Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olduğundan, ergenler duygularını yoğun ve kısa süreli yaşarlar ve genellikle bu duyguları nasıl ifade edeceklerini bilemezler. Sorunlarla karşılaştıklarında, kendilerini yönetme becerileri eksik kalır. Yetişkinliğe başarılı bir geçiş, bağımsız yaşam, meslek edinme, eğitim, arkadaşlık ilişkileri ve kendi hayatıyla ilgili karar verme gibi konularla yakından ilişkilidir (Dyke ve diğerleri, 2013).

ODD'nin ana hedeflerinden biri, ergen öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktır. Bu dönemde disiplin ve şiddet problemlerine çözüm bulmak için, sosyal ilişkilerin geliştirilmesi gereklidir. Okul personeli, veliler, öğrenciler ve gönüllüler, okul tarafından düzenlenen programlar aracılığıyla verilen eğitimler ve görev paylaşımları sayesinde disiplin sorunlarını çözmek için bir araya gelirler (Çevik ve Tanhan, 2018). Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve davranış yönetimini sağlamak, olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkıda bulunur (Knoff, 2000). Ergenlik döneminde sosyalleşme, bireyin kişilik gelişimi ve sosyal yaşamla entegrasyonu açısından önceki gelişim dönemlerine göre daha önemlidir.

Ortaöğretim öğrencilerinin okulda ve toplumda kaliteli bir yaşam sürdürmeleri için, onları motive edici yöntemler kullanılmalıdır (Sugai, Flannery ve Bohanon-Edmonson, 2005). Bu dönemde birey kimlik arayışında olduğu için, bu sürecin sağlıklı geçmesi kişilik gelişimine olumlu katkıda bulunur. Öğrencinin kendi ilgi alanlarını, güçlü yönlerini ve hedeflerini belirlemesi önemlidir (Scott ve Eber, 2005). Bu nedenle, ortaöğretim öğrencileri için hazırlanacak olumlu davranış desteği programları, iletişim, duygu farkındalığı ve öfke kontrolü gibi sosyal becerileri geliştirmeye odaklanmalıdır.

## **1.6. Problem Durumu**

Eğitim ortamları, bireylerin kişisel, mesleki ve toplumsal gelişimlerine destek olmanın yanı sıra ahlaki değerleri benimsetme, kurallara uyumu sağlama, özsaygıyı güçlendirme ve karakterlerini olumlu yönde etkileme gibi işlevleri içinde barındırır (Akbaş, 2004). Her

eğitimci, öğrencilerin ilgisini çeken, canlı tartişmalara ve heyecan verici etkinliklere coşkuyla katıldıkları, mutlu ve üretken öğrenciler görmek ister. Ancak, her okulda, mekansal özelliklerden, öğrenci profiline, öğretmenlerin durumuna ve okul atmosferinden kaynaklanan farklı sorunlarla karşılaşılr (Dibapile, 2012; Ercoşkun ve Ada, 2014; Hochweber vd., 2014; Koçyiğit, 2015; Wang ve Degol, 2016). Günümüzde öğretmenler, sınıf içerisinde verilen çalışmayı yapmayan, öğretilenlere ilgi göstermeyen, öğretmenlerin talimatlarına karşı gelen, arkadaş edinmede zorluk çeken veya arkadaşlarının sataşmalarına ve alaycı yorumlarına maruz kalan, öğrenmeyi etkileyecek kadar fazla konuşan veya hareket eden, ders materyallerini almadan okula gelen, okulda beklenen davranış türlerine yönelik evde çok az destek alan ev ortamlarından gelen öğrencilerle karşılaşmaktadırlar (Scheuermann ve Hall, 2021).

Walker ve Rankin (1983), öğrencilerin sağlıklı bir öğretim-öğrenim ortamında, toplumsal olarak kabul edilebilir davranışları öğrenmeleri gerektiği vurgulanır. Toplumsallaştırmanın başarılı olabilmesi için, istenmeyen davranışların toplumsal normlara uygun bir şekilde ele alınması gerektiği önemle vurgulanır. Öğrencilerin istenmeyen davranışları devam ettiği sürece bu durumun akademik başarılarını da etkileyeceği belirtilir. Eğitmcilerin herhangi bir sınıfta ne kadar çok akademik başarısızlık varsa, o sınıfta istenmeyen davranış olasılığının da artacağını anlamalarının önemi üzerinde durulur (Irelan vd., 2006; Scott, Nelson ve Liaupsin, 2001).

Okullar uzun bir süredir karmaşık problem davranışlarını geleneksel müdahalelerle, örneğin disiplin cezaları ve okuldan uzaklaştırma gibi basit yaklaşımlarla çözmeye çalışmış ancak bu yöntemler etkili sonuçlar vermemiştir (Walker vd., 1998). Araştırmacılar, problem davranışları ele almanın etkili bir yolunun, sosyal becerilerin sistematik bir şekilde öğretilmesi, olumlu davranış eğitimi, akademik müfredatın yeniden yapılandırılması, problem davranışların erken tanınması ve önleyici disiplin stratejileri gibi temel özellikleri içeren okul genelinde sunulan etkili yaklaşımlar olduğunu belirtmişlerdir (Sprague, Sugai, Horner ve Walker, 1998; Sugai ve Horner, 1999; Walker vd., 2005).

Bireyin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması için bir takım yeterlilik ve becerilere sahip olması gerekir. Fakat özellikle zihin yetersizliği olan bireyler bir beceri öğrenmede ve çevresiyle uyum içinde yaşamasında, ortamların dışında kalmasına neden olan, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu toplumun sosyal normlarına uymayan birtakım engeller bulunmaktadır. Bu engeller arasında saldırganlık, kendine zarar verme ve uygunsuz davranışlar sergilemek (Emerson vd., 2001), uygun zamanda uygun sosyal davranışları gerçekteştirmeme

(Leffert, Siperstein ve Millikan, 2000) ve akranlarla ilişki kurma ve sürdürme becerilerinden yoksun olmak (Guralnick, Conner and Johnson, 2011) bulunmaktadır. Bu davranışlar etkili eğitim ve sosyal gelişimin önünde engeller haline gelmekle beraber bu sosyal özellikler daha sonra zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için aynı yaştaki akranlarından daha fazla izolasyona yol açar ve bu durum yetişkinliğe kadar devam edebilir. Dolayısıyla zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, uygun sosyal davranışları açıkça öğreten doğrudan ve sistematik sosyal beceri eğitimi almaları gerekir (Eripek, 2001).

Bağımsız okullar ve programlar, okul başarısızlığı riski altında olan ve geleneksel okul ortamlarında okul başarısızlığı geçmişleri gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır (Carver, Lewis ve Tice, 2010). Yıkıcı ve zorlayıcı davranışlar sergileyen öğrenciler, genel eğitim ortamının dışında ve daha kısıtlayıcı Alternatif Eğitim (AE) ortamlarında desteğe ihtiyaç duyma olasılığı en yüksek olanlardan bazılarıdır (Gorney ve Ysseldyke, 1993; Simon-sen, Jeffrey-Pearsall, Sugai, ve McCurdy, 2011). AE ortamlarındaki öğrenciler, yaşadıkları sosyal ve akademik başarısızlığın tarihsel kalıplarını azaltmak için yoğunlaştırılmış bir şekilde, yüksek kaliteli etkili eğitim almalıdır (Nelson, Sprague, Jolivette, Smith ve Tobin, 2009; Simonsen, Jeffrey-Pearsall vd., 2011). AE ayarlarının katmanlı talimat ve hizmetleri düzenlemesine ve sağlamasına yardımcı olacak bir çerçeve, olumlu davranış müdahaleleri ve destekleridir (PBIS; Jolivette, Mc- Daniel, Sprague, Swain-Bradway, ve Ennis, 2012).

Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrenciler genellikle entegre bir toplulukta çalışmak için gerekli becerilerin gelişmiş genellemesini teşvik etmek için uygulamalı topluluk bağlamlarında eğitim alırlar (Cavkaytar, 2000). Özel eğitim mesleki eğitim okulları, özel eğitim iş ve uygulama okulları, tipik bireylerin eğitim gördüğü mesleki ve teknik liselerin özel eğitim sınıfları öğrencilere yetişkin olarak entegre bir topluluk içinde yaşamak ve çalışmak için gerekli okul sonrası becerileri öğrenme fırsatı verir (Maciag, Schuster, Collins ve Cooper, 2000). Problem davranışlar (görev dışı, uygunsuz) sergileyen hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul sonrası istihdam seçeneklerine erişimleri sınırlı olabilir. Dolayısıyla III. Kademe belki de bir öğretmenin özel gereksinimli bir öğrenciye son dokunuşudur. Sonuç olarak, toplum içinde uygun davranışları arttırmak için bu uygulamalı ortamlarda bu öğrenci popülasyonu ile etkili davranışsal müdahalelerin uygulanması zorunludur.

Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerde uygun sosyal davranış gelişimini öğretmek, modellemek ve güçlendirmek için bir yaklaşım, olumlu davranış müdahaleleri ve

destekleri (ODMD çerçevesi) gibi üç katmanlı bir destek sistemidir (Sugai vd., 2000). Üç katman, okul ortamındaki tüm öğrencilerin davranışsal ihtiyaçlarını, öğrenci ihtiyaçlarına göre sistematik ve farklı, yoğunlaştırılmış bir şekilde ele almak üzere tasarlanmıştır. Birincil katman tüm öğrenciler için okul genelinde destek sağlarken, ikincil ve üçüncül katmanlar okul çapında ODMD'ye (OÇ-ODMD) yanıt vermeyen öğrenciler için daha yoğun destek düzeyleri sağlar. OÇ-ODMD'nin ikincil katmanı, OÇ-ODMD'ye yanıt vermeyen öğrenciler için mevcut davranış sorunlarını tersine çevirmenin bir yolu olarak hedefli müdahaleler sağlar. İkincil katman destekleri, birincil katmandaki tüm öğrenciler için sağlanandan daha fazla davranışsal desteğe ihtiyaç duyan, ancak üçüncül katmanda sağlanan yoğun ve bireyselleştirilmiş destekler gerektirmeyen öğrencilerle uygulanır (Sugai ve Horner, 2002).

ODMD çerçevesi, engellilik durumundan bağımsız olarak tüm öğrenciler için tasarlanmış olsa da III. Kademe zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin OÇ-ODMD çerçeveleri içindeki müdahalelere dahil edildiğine dair çok az kanıt vardır. Uygunsuz davranışlar sergileyen zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, aynı derecede etkili olabilecek daha az yoğun ikincil katmanlı müdahalelerin aksine, genellikle davranışsal müdahale planının (DMP) uygulanması yoluyla üçüncül katmanlı müdahaleler alırlar (Hawken ve O'Neil, 2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ikincil kademe müdahaleler sağlamak, mevcut problem davranış düzeylerini tersine çevirmek için daha etkili ve daha az yoğun bir yöntem olabilir ve daha az kısıtlayıcı eğitim uygulamalarına sahip bu öğrenci popülasyonunun kapsayıcılığını artırabilir (Freeman vd., 2006; Hawken ve O'Neil, 2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için etkili olabilecek bir ikincil kademe müdahalesi check-in, check-out (CICO) 'dir. CICO, davranışsal hedeflere yönelik ilerlemeyi izlemek, tutarlı ve öngörülebilir olumlu yetişkin ilgisi sağlamak ve hedefe ulaşma ve / veya iyileştirme için takviye sağlamak için günlük ilerleme rapor kartının (DPR) kullanımını içeren beş adımlı bir döngüdür (Swoszowski, Patterson, & Crosby, 2011). CICO ise, CICO döngüsünü, daha sık geri bildirim ihtiyacı duyan öğrenciler için gün ortası check-up'ını içerecek şekilde uyarlar (Swoszowski ve ark., 2013).

CICO, çok çeşitli öğrencilerle çeşitli eğitim ortamlarında etkili bir şekilde uygulanmıştır. CICO, tipik ve alternatif ilköğretimde uygulanmıştır (Campbell ve Anderson, 2008; Fairbanks, Sugai, Guardino, ve Lathrop, 2007; Filter vd., 2007; Hawken, MacLeod, ve Rawlings, 2007; Hawken, O'Neill, ve MacLeod, 2011; McIntosh, Campbell, Carter, ve Dickey, 2009; Mong, Johnson, ve Mong, 2011; Swoszowski, Jolivet, ve Fredrick, 2013; Swoszowski, McDaniel, Jolivet, ve Melius, 2013; Todd, Campbell, Meyer, ve Homer, 2008), orta (Hawken,

2006; Hawken ve Homeros, 2003; Lane vd., 2012; Mart ve Homeros, 2002; Simonsen, Myers, ve Briere, 2011) ve lise ortamları (Ennis, Jolivette, Swoszowski, ve Johnson, 2012; Swoszowski, Jolivette, Fredrick, ve Heflin, 2012) engelli ve engelsiz öğrencilerle. Bu çalışmalar bireyselleştirilmiş eğitim planlarına sahip öğrencilerle uygulanmıştır (Mcintosh vd., 2009; Simonsen vd., 2011; Todd vd., 2008), öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler (Hawken ve Horner, 2003; Hawken vd., 2007; Fairbanks vd., 2007; Todd vd., 2008), Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (Lane vd., 2012) ve duygusal ve davranışsal bozukluklar (E / BD) (Ennis vd., 2012; Swozowski vd., 2012; Swozowski vd., 2013) genel olarak olumlu sonuçlar vermiştir. Bugüne kadar, CICO'nun III. Kademe hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerle uygulanması konusunda hiçbir araştırma yoktur; Bununla birlikte, araştırmacılar, davranışsal müdahaleler alan zihinsel yetersizliği (ağır düzeyde) olan öğrencilerin üçüncül katman müdahalelerden ziyade daha az yoğun ikincil katman müdahalelerinden yararlanabileceğini öne sürmüşlerdir (Hawken, O'Neill ve MacLeod, 2006). Bu öğrenci popülasyonunun yoğun ihtiyaçları nedeniyle, sorunlu davranış ortaya çıktığında en yoğun müdahalelerin gerekli olduğu varsayılabilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bazıları fonksiyonel davranışsal değerlendirme (FBA) gibi üçüncül müdahalelere ihtiyaç duyacak olsa da bunlar zaman alıcı olabilir ve bu popülasyondaki tüm öğrenciler için gerekli olmayabilir.

Ulusal alan yazına bakıldığında ODD temel ilkelerinin önerildiği fakat Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesindeki ilgili yönetmeliklerde doğrudan ODD programının uygulanmasına yönelik bir maddenin yer almadığı görülmektedir. ODD alanında yapılmış çalışmalara bakıldığında yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğunu görmekteyiz (Atbaşı, 2016, 2021; 2010, 2012; 2022; Cakir, 2020; Çelik, 2012; Çevik, 2021; Çitil, 2016; Erbaş, 2017; Karaoğlu, 2011; Kaya, 2021; Kovancı, 2018; Melekoğlu, 2017; Yassıbaş, 2021; Erbaş vd., 2022). Yapılan bu çalışmalardan ise sadece (Atbaşı, 2021; ve Kaya, 2021) ikincil düzey müdahalelerden olan check-in check-out'u uyguladığı görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalardan okulöncesi, ilköğretim dönem öğrencileri ile yapıldığını, III. Kademe öğrenim gören öğrencilerle yapılan hiçbir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Özellikle okulöncesi ve ilköğretim döneminde okulda ve diğer sosyal ortamlarda yeteri kadar uyum sağlayamayan, davranış problemleri olan öğrenciler, III. kademeye geçişleriyle beraber mevcut ergenlik problemlerinin eklenmesiyle daha çok sıkıntı çekmektedirler. Dolayısıyla III. kademe öğrenim gören öğrencilerin sosyal uyumunda, problem davranışların önlenmesi ve azaltılmasında hem kendinin hem de çevresinin yaşam kalitesinin artırılmasında kanıt temelli etkili müdahalelere ihtiyaç vardır. Nitekim bu araştırmanın genel amacı, özel eğitim meslek

okulunda öğrenim gören, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içi ve okul dışı mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO'nun etkisini ortaya koymaktır.

### **1.7. Araştırmanın Amacı**

Özel eğitim meslek okulunda öğrenim gören, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO' nun etkisi nedir?

#### **Alt Problemler**

1. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okul içi mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO' nun etkisi nedir?
  - a. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okulda sınıf içi mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO'nun etkisi nedir?
  - b. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okulda atölyede mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO'nun etkisi nedir?
2. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okul dışı mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerindeki CICUCO' nun etkisi nedir?
3. Öğretmen ve ebeveynlerin CICUCO' nun sosyal geçerliliği hakkındaki algıları nelerdir?

### **1.8. Araştırmanın Önemi**

Özel eğitim mesleki eğitim okulundaki bir sınıfta, mevcut durumu ortaya koyarak ikinci düzey ODD müdahalesi tasarlamak; tasarlanan bu müdahalenin, görev dışı davranışlarda bulunan öğrencilerin görev dışı davranışlarını azaltma ya da ortadan kaldırma amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin müdahale sonrası görüşlerini ortaya koymaya çalışan bu araştırmanın öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, aile bireylerine ve toplum üyelerine, eğitim uygulamaları ile politikalara ve ileri araştırmalara sağlayacağı katkılar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçların; öğrencilerin görev içi davranışların artmasına dolayısıyla akademik, mesleki ve sosyal becerilerinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede olumlu akran etkileşimi, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve

olumlu işveren ve stajyer(öğrenci) etkileşiminin gelişeceği varsayılmaktadır. CICO müdahalesinin uyarlanmış bir versiyonu olan CICUCO müdahalesinin görev dışı davranışları önlemede ve azaltmada etkili stratejiler olduğunu göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın, mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları ortaya çıkmadan önce önleme dolayısıyla görev dışı davranışlarla daha kolay başa çıkabilme açısından öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Müdahale sayesinde öğretmen, eğitim-öğretime ayırdıkları zamanı daha verimli kullanabilmekte ve yeni davranışlar kazandırma, olumlu sınıf ve okul iklimi oluşturabilirler. Müdahale sürecinde öğretmenlerin kendi aralarındaki iş birliği ile öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşimin olumlu bir biçimde meydana gelmesiyle okul iklimini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin görev dışı davranışlarının azalmasıyla yaşanan olumlu değişikliklerin ev ortamına da yansıtacağı ve sonuç olarak aile içi olumlu etkileşimin artacağı beklenilmektedir. Öğrencinin okul içi ve okul dışı mesleki eğitim sırasında verilen talimatlara uyması ve yerine getirmesi bu alanda istendik bir başarının gösterilmesi aile bireylerinin çocuğun okul sonrası istihdam edilmesi ile alakalı kaygı düzeylerinde de bir düşüşe neden olacağı varsayılmaktadır.

Bu araştırma sonuçlarının toplum açısından önemli olduğu düşünüldüğünde, çocukların ve gençlerin uygun davranışlar sergilemesinin toplumun geleceği için istenen bir durum olduğu vurgulanabilir. Bu nedenle, ABD'de olduğu gibi Türkiye'de de ODD uygulamalarının yaygınlaşması istenir. Dolayısıyla, bu araştırma bulgularının politika yapıcılarına okul ortamlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve ülke çapında ODD hareketinin başlatılması konusunda yol gösterici olması umulmaktadır. Son olarak, bu araştırmanın ulusal alan yazına OÇ-ODD müdahaleleri hakkında katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Benzer sorunlarla karşılaşan diğer okullarda da bu tür araştırmaların yapılmasına örnek olabileceği, ayrıca gelecek araştırmaların planlanmasına rehberlik edebileceği düşünülmektedir.

## **1.9. Sayıtlar**

Özel eğitim meslek okulunda öğrenim gören, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içi ve okul dışı mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO' nun etkisinin araştırıldığı bu çalışmada toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

### 1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2023-2024 eğitim-öğretim yılı, Millî Eğitim Bakanlığı, Van il milli eğitim müdürlüğüne bağlı bir okulda 2 katılımcı, 8 haftalık uygulama süresince mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış gösteren bireylerde CİCOCU'nun etkisi değişkenleriyle sınırlı olacaktır.

### 1.11. Tanımlar

*Check-İn/Check-Up/Check-Out (CİCUCO):* Yoğun problem davranış sergileyen öğrencilere hedeflenen desteği sağlamak için geliştirilen, öğrencilerin davranışlarına ilişkin sık sık dönütler verilerek, olumlu davranışlarını pekiştirerek öğrencilerin aynı zamanda kendini izlemesini içeren okul temelli destek programıdır.

*Olumlu Davranışsal Destek (ODD):* Problem davranışları azaltan ya da ortadan kaldıran, bireyin ve çevresinin yaşam kalitesini arttırmaya çalışan önleyici bir programdır.

*Özel Eğitim Meslek Okulu:* İlköğretimden sonra genel ya da mesleki/teknik ortaöğretim okullarından birine devam edemeyecek özel gereksinimli bireylerin öğrenim gördüğü III. kademedeki bir okuldur. Bu okullarda akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra, mesleki eğitim alırlar.

*Görev Dışı Davranış:* Öğrencinin ders araç gereci dışında başka materyallerle ilgilenmesi, öğretmen komutlarına cevap vermemek, konu dışı yorumlar yapmak, boşta durmak/ boş oturmak ve belirlenen alanı terk etmek de dahil olmak üzere verilen görevle aktif olarak meşgul olmadığı herhangi bir durum olarak tanımlanmaktadır.

*Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Birey:* Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi ifade etmektedir.

*Olumlu Davranışsal Destek Programı:* ABD kökenli olan bu program, öğrencinin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni davranışlar öğretmek için uygulamalı davranış analizi (UDA) ilkelerini kullanan ve öğrencinin yaşam kalitesini artırarak problem davranışını azaltmak ya da ortadan kaldırmak için öğrencinin yaşadığı çevreyi desenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır.

*Performans dönütü:* Öğrencinin gün ortasında ve günün sonunda hedeflere ne kadar ulaştığına dair mentörün geri bildirim vermesidir.

*Pekiştirenç:* Öğrenci, günün sonunda sınıf öğretmeni ile bir araya gelir ve öğrenci belirlenen hedefe ulaştıysa sevdiği bir ödölü kazanması olarak tanımlanabilir.

*Günlük Dönüt Kartı:* Öğrencilerin davranışlarını izlemek ve olumlu davranışları teşvik etmek amacıyla kullanılan bir araçtır.



## BÖLÜM 2

### 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma kapsamında literatür taraması sonucunda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış birçok çalışmaya ulaşılmıştır.

#### 2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erbaş (2005) “Baş Makale: Olumlu Davranışsal Destek” adlı çalışmasında olumlu davranışsal destek tanımına, kuramsal dayanaklarına, özelliklerine ilişkin bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, bu programı hazırlamak ve uygulamak isteyenler için izleyebilecekleri 6 basamak sunmuştur. İşlevsel değerlendirme aşaması olarak adlandırılan ilk aşamada; öğrencinin kişisel dosyasında bulunan bilgilerin ayrıntılı incelemesi yer almaktadır. Bu sayede problem davranışın ortaya çıkmasına sebep olan uyaranlar, öncüller, davranış ve davranış sonrası uyaranlara ilişkin bilgiler edinilir. İkinci aşamada; işlevsel değerlendirmede elde edilen bilgilerden yola çıkarak öğrencinin problem davranışlarının nedenlerini tanımlayan bir hipotez geliştirilir. Üçüncü aşamada geliştirilen hipotezin doğruluğunu test etmek amacıyla öğrenci ayrıntılı bir şekilde doğrudan gözlemlenir. Dördüncü aşamada; işlevsel değerlendirme bulgularına dayalı olarak, problem davranış yerine geçebilecek uygun alternatif davranışı, problem davranışı önlemeye dayalı çevresel düzenlemeleri içerecek bir program geliştirilmektedir. Beşinci basamakta; öngörülen davranış değiştirme ve öğretim uygulamalarını içeren ODD programının kim tarafından, ne zaman, nerede uygulanacağı ayrıntılı bir şekilde yazılmalıdır. Son aşamada ODD'nin etkililiğini elde edilen veriler değerlendirilerek belirlenir ve gerektiğinde düzenlemeler yapılır.

Erbaş (2008) “Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama” adlı çalışmada normal gelişim gösteren ya da yetersizliğe sahip bireylerin problem davranışları nedeniyle eğitim-öğretim imkânlarından yeterince yararlanamadıkları belirtilmektedir. Ayrıca, bu bireyler toplumdaki diğer bireyler ve akranları tarafından sosyal kabul göremediklerinden bazı sosyal becerileri geliştirememekte ya da çok az geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla problem davranış sergileyen, sosyal becerileri sınırlı düzeyde olan bu bireylerin yaşam kalitesini arttırmak için; olumlu davranışsal destek planının hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. ODD programı, uygulamalı davranış analizi ilkelerine bağlı olmanın yanı sıra öğrenciye ve uygulayacak kişi/kişilerin değer yargıları, kültürel özelliklerine de uygun olarak öğrencinin yaşam kalitesini arttıracak nitelikte olması

gerektiği vurgulanmaktadır. Programın her aşaması ayrıntılı, veriye dayalı, tutarlı ve sistemli bir şekilde hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Programın öğrenci üzerinde etkililiğini değerlendirmek ve gerektiğinde düzenlemeleri yapmak için her basamağında veri toplamak önem arz etmektedir.

Erbaş (2008) “Problem Davranışların Azaltılmasında Aileler ve Öğretmenler Tarafından Uygulanan Olumlu Davranışsal Destek Programının Etkileri ve Bu Programa İlişkin Aile ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında ailelerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları problem davranışların belirlenmesi, öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştıkları problem davranışların nedenleri ve bu davranışların azaltılmasında kullandıkları teknikler belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ailelere ve öğretmenlere yönelik hazırlanmış olan olumlu davranışlar destek uygulamalarını içeren eğitim programının etkililiği, akabinde uygulamanın öğretmenler ve aileler tarafından uygulandığında mevcut durumda meydana gelen değişiklikler ve değişikliğin kalıcılığı, son olarak uygulamaları gerçekleştiren öğretmenler ve ailelerin olumlu davranışsal destek programına dair düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında gelişimsel geriliği olan çocuklara hizmet veren Eskişehir, İstanbul ve Kayseri illerindeki okullarda çalışan öğretmenler ve bu okullardaki çocukların anne-babaları oluşturmuştur. Problem davranış sergileyen çocukların davranış nedenleri ve bu davranışlara müdahalede kullanılan teknikleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Anne-baba ve öğretmenlere verilen olumlu davranışsal destek programının öncesinde ve görüşler alınıp herhangi bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek amacıyla sosyal geçerlik veri toplama aracı oluşturulmuş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; anne-babaların çocuklarında gördükleri problem davranışlarla, öğretmenlerin çocuklarda karşılaştıkları problem davranışlar arasında farklılıklar olduğunu, anne-babaların ve öğretmenlerin çocukların problem davranışlarına müdahalede; hem geleneksel hem de olumlu davranışsal desteğe dayalı teknikler kullandıkları, olumlu davranışsal desteğe yönelik verilen eğitim programının anne-babalar ve öğretmenler tarafından genel olarak faydalı bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gündüz ve Balyer (2011) “Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar” adlı çalışmasında, eğitim sisteminde yaygın bir şekilde uygulanan ödül ve cezanın sistemdeki yerini ortaya koymak ve bu doğrultuda alternatif yaklaşımlar getirmektir. Bu amaç kapsamında ele alınan çalışmalar incelenmiş ve çalışma sonucunda, ödül ve ceza uygulamalarının önemli sınırlılıklarının bulunduğu görülmüştür. Dışsal bir güdüleyici olarak

ödülün, öğrencilerin pozitif davranış gösterme sıklığını arttırmakta fakat öğrencinin öğrenmeye dair var olan merak, içsel isteklendirme, ilgi ve sabrı olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin içsel güdülenme ve dışsal güdülenmeye verdikleri tepki birbirinden farklı olduğu için bireyin durumu dikkate alınmalıdır. Ceza yönteminin, öğrencilerdeki olumsuz davranışlarda kısa süreli etkili olduğu ve uzun vadede olumlu sonuçlar vermediği görülmüştür. Günümüzde geleneksel disiplin yöntemleri geçerliliğini yitirmiş ödül ve cezanın her ikisi de uzun dönemli iç disiplini geliştirmede etkili olamadığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla araştırmada alternatif yaklaşımlardan biri olan Olumlu Davranış Desteği; öğrenci, veli ve okul iş birliğine dayalı olarak öğretimde davranışsal beklentilerin açıklanması ve tanımlanmasını, olumlu davranışların pekiştirilmesini ve öğretim sonrası değerlendirmeyi içeren bir yaklaşımdır. Diğer bir alternatif yaklaşım olarak Etik Sınıf Ortamı; öğrenciye model olan öğretmen, olumlu davranışları arttırmak için öğrencinin aldıkları kararlarda nedenlerini ve sonuçlarını düşünerek bilinçli karar almalarını ve ona göre davranışları hususunda cesaretlendirir. Sonuç olarak öğretmenlerin geleneksel yaklaşımların yerine öğrencide davranışı içselleştirecek ve olumlu davranışların uzun vadeli olmasını sağlayacak aynı zamanda öğrencinin akademik yetkinliklerinin gelişmesine olanak sağlayacak yaklaşımların kullanılması gerekmektedir.

Karaoğlu (2011), Başarıya İlk Adım Erken Müdahale Programının "Sınıf ve Ev Modülü" ile sadece "Sınıf Modülü" uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada, 2010-2011 öğretim yılında İstanbul'da, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 ilköğretim okulu ile bağımsız anaokullarındaki 24 anasınıfından toplam 24 öğrenci üzerinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerilerine ilişkin veriler Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği ile, akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine ilişkin veriler ise doğrudan gözlem yoluyla elde edilmiştir. BİA programının uygulama güvenilirliği için Uygulama Güvenirliği Kontrol Listesi kullanılmış ve öğrencilere ait kişisel bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, BİA programının deney grubunda sınıf ve ev modülü birlikte uygulandığında problem davranışları ve dışsallaştırılmış problem davranışları anlamlı derecede azaltırken, atılganlık, iş birliği ve kendini kontrol gibi sosyal becerileri arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca, sadece sınıf modülü uygulanan grupta problem davranışlarında anlamlı bir farklılık gözlenirken, sosyal beceri alt boyutlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. İçselleştirilmiş problem davranışlarında ise

anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak, BİA programının "Sınıf ve Ev" modülü ile yalnızca "Sınıf" modülünün uygulanması, öğrencilerin akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerini kontrol grubuna göre anlamlı derecede artırmıştır.

Çevik (2017), Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun (BİA-AV), 36-72 aylık Türk çocuklarının problem/antisosyal davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve katılımcılar Eskişehir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 12 bağımsız anaokulundan seçilmiştir. Deney grubu 11 anaokulu öğrencisi, 11 öğretmen, 11 veli ve 6 BİA-AV rehberinden oluşurken, kontrol grubu 11 anaokulu öğrencisi ve 11 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verileri, öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerilerini belirlemek için "Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri" kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğretmenler ve velilere yönelik "BİA-AV Veli ve Öğretmen Memnuniyet Formları" ile sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. BİA-AV programının uygulama güvenilirliğini belirlemek için "BİA-AV Rehber-Öğretmen Aşaması ve Ev Uygulamaları Uygulama Güvenirliği Kontrol Listeleri" kullanılmıştır. Araştırma bulguları, uygulanan programın deney grubunda etkili olduğunu ve deney grubundaki problem davranışları ile dışsallaştırılmış problem davranışlarında anlamlı derecede azalma olduğunu göstermektedir. Ancak, programın sosyal becerilere yönelik etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmen ve velilerin genel olarak programa olumlu baktığı, deney grubundaki çocukların davranışlarında gözlemlenen değişikliklerin evde fark edildiği ve programın evde ve sınıfta ihtiyaçları karşıladığı ve katılımcıların programı başkalarına tavsiye edecekleri ortaya konmuştur.

Tomris (2012) tarafından yapılan çalışmada, Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı Anaokulu Versiyonunun (BİA-AV) ve bu programın uygulanmasıyla ilgili öğretmen, veli ve rehberlerin düşüncelerinin ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Eskişehir ilindeki 6 anaokulundan 11 okulöncesi öğretmeni, 11 veli ve 6 rehber öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapılmış ve araştırmacı saha notları ve araştırma günlüğü gibi araçlardan yararlanmıştır. Bulguların analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış ve veriler frekans kullanılarak sayısal olarak sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, veliler çocukların evde problem davranışları sergilediğini belirtirken, öğretmenler sınıfta benzer davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınıf etkinliklerinin bu davranışlar yüzünden sekteye uğradığını dile

getirirken, veliler çocuktaki davranışların aile içindeki ilişkilere olumsuz etki ettiğini ifade etmişlerdir. Hem öğretmenler hem de veliler, çocukların problem davranışlarıyla başa çıkmak için çeşitli yöntemler kullandıklarını ancak etkisinin kısa süreli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bilimsel olarak kanıtlanmış programların öğretilmesi için uzman desteği talep etmişlerdir. BİA-AV programının uygulandığı öğrencilerde gözlemlenen olumlu değişikliklere hem öğretmenler hem de veliler olumlu geri bildirimde bulunmuşlardır. Son olarak, öğretmenler program sayesinde daha sistemli olduklarını ve zamanı daha iyi değerlendirebildiklerini belirtirken, veliler nitelikli zaman geçirmenin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Rehberler ise programın öğretmenler ve veliler için önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Ünlü vd., (2013) “Sınıf Kurallarına Uyma Konusunda Sınıf Çapında Olumlu Davranış Desteği Planı” adlı çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve İşlevsel Davranış Değerlendirmesi (İDD) sonrasında tasarlanan Olumlu Davranışları Destekleme (ODD) planının sınıf kurallarına uyma davranışı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda araştırma, bir devlet okulundaki 3. Sınıf 34 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yoğun problem davranış sergileyen 2 öğrencinin davranışları üzerinde ODD'nin etkisini, bu iki öğrencinin davranışlarındaki değişiklikleri kayıt altına alarak gözlemlemiştir. Çalışmada tek denekli ABAB deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, uygulanan ODD programının sınıf kurallarına uymama davranışlarını azaltmada etkili olduğu ortaya konulmuştur. ODD müdahalesi ile sınıfta karşılaşılan problem davranışların azaltılması arasında fonksiyonel bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada uygulanan ODD danışmanlık sürecinin etkili olduğu ve katılımcı öğretmenlerin ODD sürecinden memnun olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmanın sınıf öğretmeni, psikolog, danışman öğretmen, özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim uzmanlarının da aralarında bulunduğu çeşitli disiplinlerden katılımcılarla gerçekleştirilmiş olması, planlı ve sistematik bir ekip çalışması ile başarılı sonuçlara ulaşılabileceğini göstermektedir. Okuldaki diğer öğretmenlerden alınan müdahale ve bu müdahaleyi kısmen kendi sınıflarında uygulama girişimleri ile ilgili olumlu tepkiler, ODD müdahalelerinin onaylanması ve uygulanabilirliği açısından umut verici olduğu belirtilmiştir.

Atbaşı (2016) “Sınıf İçi Davranışların Düzenlenmesinde Sınıf Genelinde Olumlu Davranış Desteği Programı: Check-In/Check-Out Uygulaması” adlı çalışmada yoğun problem davranış sergileyen ve akademik başarıları düşük olan risk grubundaki öğrencilerin derse etkin katılım davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin derse zamanında

gelme, derse hazırlık becerileri, arkadaşlarına saygılı olma ve dersi dinleme gibi davranışları değerlendirilmiştir. Araştırmada, tek denekli deneysel desenlerden aralıklı değişen ölçüt deseni kullanılmış ve öğretmen ile öğrenci görüşlerini almak için nitel araştırma yaklaşımına başvurulmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve gözlem kayıtlarıyla desteklenmiştir. Araştırmaya, Ankara ilindeki bir ortaokuldaki üç öğrenci katılmıştır. Bulgular, derse zamanında gelme, derse hazırlık becerileri, arkadaşlarına saygılı olma ve dersi dinleme gibi davranışlarda başlangıç düzeyine kıyasla anlamlı bir artış olduğunu göstermiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler ve uygulanan sosyal geçerlilik formu, programın etkinliğini ve verimliliğini doğrulamıştır.

Çitil (2016), üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını yönetmek için olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Araştırma, eylem araştırması olarak yapılmış olup problem alanının belirlenmesi, veri toplama, analiz, eylem planı oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Araştırmanın katılımcıları Ankara'daki bir üstün yetenekli öğrenci okulundan seçilmiştir. Dört öğretmene olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi programı eğitimi ve davranışsal danışmanlık sunulmuştur. Bu programın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin teorik bilgi düzeyinin artmasına rağmen problem davranışlarını azaltmada ve beceri düzeyini geliştirmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Ancak, sunulan program ve danışmanlık öğretmenlerin bilgi ve deneyimini artırmış, dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerini geliştirmişlerdir. Bu araştırma, olumlu davranışsal destekli önleyici sınıf yönetimi uygulamalarının öğretmen becerilerini geliştirmesiyle öğrenci davranışları üzerindeki etkisini göstermektedir.

Melekoğlu (2017), erken çocukluk döneminde olumlu davranış desteği (EÇODEM) müdahalesinin çocuklardaki problem davranışları azaltma ve olumlu davranışları ile sosyal becerilerini artırma üzerindeki etkinliği değerlendirilmiştir. EÇODEM müdahale programı, 14 adımda dört ana aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Eskişehir ili bağımsız bir anaokulunda 9 öğretmen, 3-6 yaş arası 131 çocuk, 9 yardımcı personel, gönüllü birincil bakıcılar ve 2 yöneticiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel ve nicel verilerden yararlanarak "yakınsayan paralel karma yöntem" deseni benimsemiştir. Nicel veriler, çocukların davranışlarını ölçmek için Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği Türkçe Versiyonu, EÇODEM Öğretmen/Yönetici Memnuniyet Formu ve EÇODEM Birincil Bakıcı Memnuniyet Formu kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler ise, yöneticiler, öğretmenler, birincil bakıcılar ve yardımcı

personellerle yapılan 3 kez yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, EÇODEM uygulamalarının çocukların problem davranışlarında anlamlı bir azalma sağladığını göstermektedir. Ayrıca, EÇODEM'in problem davranışlarını azaltma konusunda etkili olduğuna dair yöneticiler, öğretmenler, birincil bakıcılar ve yardımcı personellerin görüşleri de ortaya konmuştur. Araştırma, EÇODEM'in problem davranışlarını azaltmanın yanı sıra sosyal beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediğini de göstermektedir.

Çevik (2017), Pozitif Davranış Desteği (PDD) Programı'nın lise öğrencilerinin şiddet eğilimine etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. PDD programı bağımsız değişken olarak, öğrencilerin şiddet eğilimi düzeyleri ve zaman faktörü ise bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Araştırmada deney grubu olarak seçilen 12 öğrenciye PDD programı uygulanmış, kontrol grubu ise öğle yemeği sırasında araştırmacı ile öğrenciler arasında ders dışı etkinlikler hakkında sohbet edilmiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin PDD programının uygulanmasından önceki ve sonraki şiddet eğilimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ancak, izleme testlerinde bu farklılığın devam etmediği görülmüştür, yani PDD programının etkisinin kalıcı olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test, son test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çevik ve Tanhan (2018) “Pozitif Davranış Desteğinin Eğitim Sürecindeki Yeri, Önemi ve Uygulaması” adlı çalışmada pozitif davranış desteği ile ilgili çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma literatür çalışması olup betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada devlet tabanlı internet siteleri, ERIC, scopus, SSCI gibi veri tabanlarından ve konuyla alakalı araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalarda kaynak olarak kullanılmıştır. ODD ile ilgili anahtar kelimeler bahsi geçen veri tabanlarında arattırılmıştır. Türkçe literatürde 3 yayına ve İngilizce 600'ün üzerinde çalışmanın olduğu belirtilmiştir. PDD'nin genel yapısı ve işleyişini ele alan, ilkokul, ortaokul ve lise uygulamalarını içeren çalışmalar bu çalışmaya dahil edilirken okulların yürüttüğü ODD çalışmalarına yer verilmemiştir. Ayrıca PDD ile ilgili son 5 yılın çalışmalarına yer verilmiştir. Çalışmada ODD'nin eğitim sürecindeki önemi, yeri ve uygulamaları betimlenmiştir.

Kovancı (2018), okul öncesi öğrencilerinin sınıf genelindeki uygun olmayan davranışlarını azaltmada etkili bir strateji olan Tootling stratejisinin Olumlu Davranış Desteği (ODD) kapsamında entegrasyonunu incelemiştir. Bu stratejinin öğrencilerin sınıf içi davranışlarında olumlu değişiklikler yaratabilme potansiyelini araştırmıştır. Araştırmada

Tootling stratejisinin, sınıf içi uygun olmayan davranışlar ile uygun olan davranışlar üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden A-B-A-B geri çekme deseni kullanılmıştır. Araştırma, başlama düzeyi, tootling işlem süreçleri, başlama düzeyi ve tootling işlem süreçlerini kapsamaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Ege ilindeki yaş aralığı 51-56 aylık olan 16 öğrenciden oluşmuştur. Problem davranışlarının belirlenmesi için öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Tootling stratejisinin uygulama güvenilirliği %91-90 aralığında bulunmuştur. Bulgular, uygun olmayan sınıf içi davranışlarda azalma ve uygun olan davranışlarda artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, uygulanan stratejinin etkili ve verimli olduğuna dair öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir.

Atbaşı (2021) “Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek Modeli ve İkincil Düzey Müdahalelere Bakış” adlı çalışmasında okul çapında olumlu davranışsal destek modelinin genel çerçevesini sunmak ve bu kapsamda ikincil düzey müdahalelerin okullarda nasıl planlandığını açıklayarak gelecekteki uygulama ve araştırmalara örnek oluşturmayı amaçlamaktadır. Alan yazında, Okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin paydaşları olan öğretmen, yönetici, diğer okul personelleri, veli ve öğrenciyi kapsayan bütüncül bir yaklaşımla problem davranışlara sunulan müdahalelerin yürütülmesinin önemine değinmektedir. Problem davranışlara müdahalede olumsuz davranışın yerine geçebilecek alternatif olumlu davranışları içeren davranış değiştirme yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir. Önleyici müdahale programları problem davranışların ortadan kaldırılması için yurt dışında olduğu gibi yurt içinde de ihtiyaç duyulmaktadır. Kanıt temelli ve maliyeti düşük olan ikincil düzey olumlu davranışsal destek programı risk grubunda ki öğrencilerde etkililiği ve verimliliği kanıtlanmış bir yöntemdir. OÇODD problem davranış ortaya çıkmadan önce yapılan önleyici müdahaleleri içermesi açısından geleneksel yöntemlerden farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca paket bir program olmaması öğrencinin bulunduğu kültüre uyarlanabilmesi açısından esnek bir yapıya sahiptir. Böylelikle öğretmen ve öğrenci davranışlarının kalıcı hale gelmesini etkilemektedir. Etkililiği kanıtlanmış ve veriye dayalı karar vermeyi baz alan OÇODD programının Türkiye’deki okullarda uygulanması öğrencinin problem davranışlarını ortadan kaldırarak; öğretmenin, öğretime daha fazla zaman harcanmasını, okul ikliminin daha iyi hale gelmesine fırsat sağlayacağı düşünülmektedir.

Yassıbaş (2021) “Bir Ortaokuldaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine ve Problem Davranışlarının Azaltılmasına Yönelik Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek: Eylem Araştırması” adlı çalışmasında bir ortaokuldaki kaynaştırma

öğrencilerinin olumlu davranışsal destek uygulamasıyla problem davranışlarını azaltma, sosyal kabullerini artırma, sosyal becerilerini geliştirme ve akran ilişkilerini iyileştirme hedefiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseniyle yapılan çalışmada, öğrenciler, okul personeli, aileler ve araştırmacılar gibi çeşitli katılımcılar yer almıştır. Araştırma sürecinde öncelikle öğrencilerin problem davranışları ve sosyal becerileri incelenmiştir. Ardından, belirlenen sorunlara yönelik eylem planı oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda, müdahalenin etkisi değerlendirilmiş ve çeşitli veri kaynaklarıyla bu süreç izlenmiştir. Araştırma verileri, çeşitli gözlem ve görüşmelerden, ODD ekip toplantılarından, resmi belgelerden ve ölçme araçlarından elde edilmiştir. Bulgular, ODD uygulamasının öğrencilerde sosyal becerilerde gelişme, problem davranışlarında azalma ve arkadaş ilişkilerinde olumlu değişimler olduğunu göstermektedir.

Kaya (2021) “Bir İlkokulda Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek Programının Uygulanması” adlı çalışmada bir ilkokuldaki mevcut durumu değerlendirerek okul çapında olumlu davranışsal destek müdahalesi geliştirme ve uygulama hedeflenmiştir. Bu müdahalenin, öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, sosyal becerilerini geliştirme ve akademik yeterliliklerini artırma üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin problem davranışlarıyla başa çıkma yöntemleri ve müdahale sonrası görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Eskişehir iline bağlı Tepebaşı ilçesindeki bir ilkokuldaki 7 öğretmen ve 100 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma karma araştırma yöntemlerinden “Karma yöntem müdahale deseni” ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, okuldaki öğretmenlerle görüşmeler ve gözlemler yapılarak ihtiyaçlar belirlenmiş ve buna göre müdahale programı tasarlanmıştır. Programın etkisini değerlendirmek için öncesi ve sonrası veriler karşılaştırılmış ve öğretmen görüşleri toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması sürecinde "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi-Öğretmen Formu-İlköğretim Düzeyi (SBDS-ÖF-İD)" ve "Problem Davranış Ölçeği Nedensel Faktörler ve Başa Çıkma" kullanılmıştır. Nitel veriler ise gözlem, görüşme ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin problem davranışlarında azalma ve sosyal beceri düzeylerinde artış olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin problem davranışlarıyla baş etme düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak müdahale programının okul çapında olumlu etkileri olduğu ve kullanışlı olduğu belirlenmiştir.

Erbaş vd.; (2022) “Ağır Yetersizliği Olan Bireyler ve Olumlu Davranış Desteği” adlı çalışmada, ağır yetersizliği olan bireylerde olumlu davranış desteği uygulamalarını içeren 11

araştırma sistematik bir derleme yöntemiyle incelenmiştir. İncelenen araştırmaların konuları, sınırlılıkları, çalışma grupları, amaçları, yöntemleri, bulguları ve önerileri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ağır yetersizliği olan bireylerde olumlu davranış desteği müdahalelerinin davranış değiştirme ve beceri kazandırmada etkili olduğu görülmüştür. Ancak, yapılan çalışmalarda ağır yetersizliği olan öğrencilere yönelik soyutlayıcı bir politika izlendiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, ağır yetersizliği olan bireylerin olumlu davranış desteği ihtiyaçlarının dikkate alınması ve bu alanda daha etkili müdahalelerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

## 2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Benedict vd. (2007) “Anaokullarında Olumlu Davranış Desteğinin Değerlendirilmesi ve Uygulanması” adlı çalışmada ODD’nin çocukluk ortamlarında uygulanmasına ilişkin literatür temelini genişletmeyi amaçlamaktadır. Araştırma iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk olarak, bir ön değerlendirme ile ABD Pasifik Kuzeybatısındaki erken çocukluk sınıflarında ODD’ nin tüm seviyelerinin mevcut uygulaması belirlenmiştir. İkincisi, öğretmenlerin evrensel ODD uygulamalarını kullanımını arttırmak ve sınıflar arasında çocukların zorlayıcı davranışlarını azaltmak için dört düşük performanslı okul öncesi sınıfta ODD danışmanlığı sağlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin, anaokullarında problem davranış sergileyen çocukların davranışlarını yönetmek onları desteklemek ve risk altındaki bireylerde bu tür problem davranışların gelişmesini önlemek için kapsamlı önleme modeli olan Olumlu Davranışsal Destek modelinin uygulandığı 15 erken çocukluk sınıfındaki uygulamaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Seçilen 15 okulöncesi sınıfının ön değerlendirmesinde; hedef toplulukta bulunması, öğretmen geçen akademik yılda ODD’de bir atölye çalışmasına katılmış olması ve sınıfı, topluluğun erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitimi (EI/ECSE) ajansı tarafından istihdam edilen bir davranış danışmanından destek alınması kriterleri aranmıştır. Aday gösterilen 17 sınıftan 15 sınıf seçilmiştir. İlk yazar tarafından geliştirilen, sınıf düzeyinde evrensel ODD uygulamalarının kategorilerini içeren, Okul Öncesi Değerlendirme Aracı (Pre-SET) 15 okul öncesi sınıfla yürütülmüştür. Ön değerlendirme sonuçlarına göre 15 erken çocukluk sınıfında uygulanan Pre-SET özelliklerinin ortalama yüzdesi %30,79, %13,33 ila %46,48 arasında ve standart sapma 11,80 olarak gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin evrensel ODD uygulamalarını kullanımını arttırmaya çalışılmasında, ODD danışmanlığının etkili ve uygulanabilir bir seçenek olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca öğretmenler, ODD danışmanlığından memnun olduklarını ve bunu alandaki diğer kişilere tavsiye edeceklerini bildirmişlerdir. Bu araştırma, okul öncesi ortamlarda evrensel destekleri

içeren ODD uygulamasının ilk deneysel analizini sunmaktadır. Erken çocukluk ortamlarında ODD alanında yapılacak daha fazla araştırma olduğu açıktır. Bu çalışma, ODD'nin anaokullarında etkili bir şekilde uygulanabileceğine dair kanıtlar sunarak öğretmenlerin küçük çocukların zorlayıcı davranışlarını ele alma ve sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirme çabalarını desteklemektedir.

Bradshaw vd. (2010) “Okul Çapında Olumlu Davranışsal Müdahalelerin ve Desteklerin Öğrenci Çıktıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: İlkokullarda Randomize Kontrollü Bir Etkinlik Çalışmasından Elde Edilen Sonuçlar” adlı çalışmada, OÇ-ODMD'deki eğitimin uygulama sürekliliğinin yanı sıra öğrenciyi okuldan uzaklaştırma, rehberlik servisine yönlendirmeleri ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek için 37 ilkokulda yürütülen OÇ-ODMD'nin 5 yıllık boylamsal randomize kontrollü etkinlik çalışmasından elde edilen verileri kullanmak amaçlanmaktadır. OÇ-ODMD, personel davranışlarını hedefleyerek öğrenci davranışlarında olumlu değişimi teşvik eden gelişmiş sistemler ve prosedürler oluşturarak okul ortamlarını değiştirmeyi hedeflemektedir. Okul düzeyinde yapılan boylamsal analizler, OÇ-ODMD'de eğitim alan okulların modeli yüksek sadakatle uyguladıklarını ayrıca öğrenciyi okuldan uzaklaştırma ve rehberlik servisine yönlendirmelerinde önemli düşüşler yaşadıklarını göstermiştir.

Artman-Meeker ve Hemmeter (2013) “Eğitim ve Geri Bildirimin Etkileri Öğretmenlerin Sınıfı Kullanımına İlişkin Önleyici Uygulamaları” adlı çalışmada performans geri bildirim ile hizmet içi eğitimin okul öncesi öğretmenlerin sınıfta önleyici uygulamaları kullanmaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu deneysel çalışma, yaşları 3-4 arasında olan iki sınıftan toplamda 13 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Her iki sınıfta problem davranışları önlemek için tasarlanmış 3 uygulama seçilmiştir: geçiş hazırlıkları, kural hatırlatıcıları ve sosyal-duygusal öğretim stratejileri. Kolaylık sağlamak için, önleyici uygulamalar her sınıf için aynı sırayla tanıtıldı: Geçiş hazırlıkları eğitimi ilk önce gerçekleşti, kural hatırlatıcıları eğitimi ikinci sırada ve sosyal-duygusal öğretim stratejileri eğitimi üçüncü sırada gerçekleşti. Her uygulama hakkında öğretmenlere kısa bir eğitim verildikten sonra, öğretim ekipleri öğretmenlerin uygulamayı kullanımları ve çocuk davranışları üzerindeki etkileri hakkında mail ile geri bildirim almışlardır. Her iki öğretim ekibi için de eğitim ve geri bildirim ardından üç önleyici uygulamada da artışlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca müdahalenin çocukların problem davranışları üzerindeki etkisinin belirgin olmadığı ifade edilmiştir. Çocukta var olan hedef davranışın çalışma boyunca kümülatif olarak azalmasına rağmen davranıştaki değişiklikler ile

müdahale arasında net bir işlevsel ilişki kurulmamıştır. Çünkü çocuğa dil ve konuşma bozukluğu teşhisi konulmasına rağmen otizmin özelliklerini sergilediği ortaya çıkmıştır. Geçiş sürecinde görsel işaret kartları, zamanlayıcılar ve benzeri gibi görsel destekleri içerdiği için çocuk gelişme gösterirken, önleyici uygulamalarda (kural hatırlatıcılar ve sosyal duygusal öğretim stratejileri) çok fazla görsel destek içermemesi ve bu nedenle öğrencinin davranışını değiştirmek için yeterli olmadığına mümkün olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu evrensel önleyici uygulamaların, daha hafif sorunları olan çocuklar için daha etkili olabileceği varsayılmaktadır.

Bradshaw (2013) “Okul Genelinde Olumlu Davranışsal Müdahale ve Desteklerin Çocuk Davranış Sorunlarına Etkileri” adlı çalışmada evrensel bir önleme stratejisi olan OÇ-ODMD’in çocuk davranışları üzerindeki etkisi ve müdahalenin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 37 ilkokulda uygulanan randomize kontrollü etkinlik tasarımı kullanılmıştır. 12.344 ilkokul çocuğunun örnekleme oranı %52,9’u erkek, %45,1’i Afrikalı Amerikalı ve %46,1’i Kafkasyalıdır. Yaklaşık %49’u ücretsiz veya düşük fiyatlı yemekler almış ve %12,9’u başlangıçta özel eğitim hizmetleri almıştır. 4 okul yılı boyunca öğretmenlerin çocukların davranış problemleri, konsantrasyon problemleri, sosyal-duygusal işleyişi, prososyal davranışları, ofis disiplini yönlendirmeleri ve 5 zaman noktasında askıya almaları derecelendirmeleri üzerine çok düzeyli analizler yapılmıştır. Bulgular, OÇ-ODMD’nin çocukların davranış problemleri, konsantrasyon problemleri, sosyal-duygusal işleyişi ve prososyal davranışları üzerindeki önemli etkileri olduğu ifade edilmiştir. OÇ-ODMD okullarındaki çocukların ayrıca, diğer okullardaki çocuklara göre ofis disiplini yönlendirmesi alma olasılıkları %33 daha az olduğu belirtilmiştir. Etkiler, anaokulunda OÇ-ODMD’ye ilk kez maruz kalan çocuklar arasında en güçlü olma eğiliminde olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, davranış problemlerinde varsayımsal azalma ve prososyal davranıştaki gelişmeler ve OÇ-ODMD’deki eğitimden sonra etkili duygu düzenlemesi için destek sağlamaktadır. OÇ-ODMD çerçevesi, sorunları azaltmak ve ilkokul çocukları arasında uyumu teşvik etmek için umut verici bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir.

Cochran (2013) “Okullarda Yakınlık ve Çatışma: Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler ve Öğretmenin Öğrenci Davranışı Algısı ve Öğrenci-Öğretmen İlişkisi” adlı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin okullarında ODD’nin uygulanmasının aslına uygunluğu ve ODD’nin öğrenci davranışları ve öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkisine ilişkin algıları ölçülmüştür. Katılımcı yanıtları (N=175), korelasyon, regresyon, t-testi ve ANOVA

kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik değişkenler arasında öğretmen cinsiyeti, öğretilen mevcut sınıf, Unvan /Unvanı olmayan okula yerleştirme, öğretmenlik deneyimi yılları, ODD uygulaması yılları ve ODD uygulamasının doğruluğuna ilişkin öğretmen algısı yer almaktadır. Öğretmenlerin ODD'nin öğrenci davranışı üzerindeki etkisi ile ODD'nin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkisine ilişkin algılarını karşılaştırmak çalışmanın birincil odak noktasını oluşturmaktadır. Çalışmanın birincil bulguları cinsiyet, okutulan mevcut sınıf, okula yerleştirme ve öğretmenlik deneyimi, öğretmenlerin öğrenci davranışı veya öğrenci-öğretmen ilişkisi ile ilgili genel algılarında önemli değişkenler değildir. En önemlisi, ODD uygulamasının yıllarca süren öğrenci-öğretmen ilişkisi algısı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur ( $p < .01$ ,  $r = -.215$ ), bu da öğretmenlerin öğrenci-öğretmen ilişkisine ilişkin algılarının her yıl giderek daha olumsuz hale geldiğini düşündürmektedir. ODD'nin belirli anket maddeleriyle ilgili ek bulgular, yıllarca öğretmenlik deneyiminin, ODD'nin öğrenci-öğretmen ilişkisi üzerindeki etkisinin giderek daha olumlu görüşlerle pozitif olarak ilişkili olduğunu ve okul öğretmenlerinin önemli ölçüde daha olumlu bir tutum sergilediği tespit edilmiştir. ODD uygulama doğruluğu algısı ile hem ODD'nin öğrenci davranışı üzerindeki etkisi ( $p < .001$ ,  $r = .494$ ) hem de öğrenci-öğretmen ilişkisi ( $p < .001$ ,  $r = .535$ ) arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur.

Thayer vd. (2018)“ Liseye Geçiş Riski Altındaki Öğrenciler için Zamanında Müdahale Olarak Akıllıca Geri Bildirim” adlı çalışmalarında olumsuz sonuçlarla sonuçlanan sosyal problem davranışları sergileyen öğrenciler için hedefli bir müdahale olarak akıllı geri bildirim potansiyel etkinliğini daha fazla araştırmayı amaçlamışlardır. Çok yönlü bir akıllı geri bildirim müdahalesinin okul başarısızlığı ve okulu bırakma riski altında olduğu belirlenen dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini değerlendirmek için eşzamanlı, tek denekli deneysel tasarımlar kullanmıştır. Akıllı geri bildirim, dokuzuncu sınıfta okulu bırakma belirtileri (yani, bir okula güven eksikliği ve aidiyet duygusu) sergileyen altı öğrenciyle çoklu temel bir tasarım kullanılarak uygulanmıştır. Görsel ve istatistiksel analizler, öğrencilerin okullarına aidiyet ve güven duygusunda iyileşme olduğunu göstermiştir. Bu çalışma ile ilk olarak, lise ortamında okulu bırakma riski altında olduğu belirlenen öğrencilerle birlikte uygulayarak ortaya çıkan akıllı geri bildirim araştırmasına katkıda bulunmaktadır. İkincisi, bu çalışma, farklı bir coğrafi bölgede ve farklı bir araştırmacı grubu tarafından etkinliği göstererek akıllı geri bildirim kullanımına ilişkin artan literatür tabanına katkıda bulunmaktadır. Üçüncüsü, akıllıca geri bildirim aldıktan sonra öğrenci davranışlarında değişiklikler göstermiştir. Dördüncüsü, bu çalışma, katılımcı öğrencilerin liseyi tamamlayıp tamamlamadığını belirlemek için takip verileri toplamamasına rağmen, müdahale, okul terki ile tutarlı bir şekilde bağlantılı olan uyarı

göstergelerinde gözlemlenebilir azalmalara yol açmıştır. Bu nedenle, gelecekteki okulu bırakmayı önleme çabaları, risk altındaki öğrencilerin okulda aidiyet, güven ve bağlanma duygusunu teşvik eden akıllıca geri bildirimlerin ve benzer stratejilerin dahil edilmesini göz önünde bulundurmalıdır. Son olarak, bu çalışma, öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik sorunlarının altında yatan varsayılan kök nedenleri hedeflemek için rutin okul uygulamalarına (örneğin, performans geri bildirimi) davranış değişikliğine teorik olarak bilgilendirilmiş yaklaşımların (örneğin, akıllıca müdahaleler) yerleştirilmesinin değerini gösterdiği belirtilmektedir.

Malloy vd. (2018) “Liselerde Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler: New Hampshire'dan Bir Vaka Çalışması” adlı çalışmada çok katmanlı ODD çerçevesini ve uygulamalarını üç katmanın hepsinde tam olarak uygulayan bir lisenin uygulamayı ve deneyimlerini tanımlamaktadır: Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3. Çalışma, okul ve okul tarafından uygulanan uygulamaların bir tanımını içerir ve uygulama öncesi ve sonrası öğrenci düzeyindeki sonuçlar, problem davranış oranları, devam, okulu bırakma oranları ve akademik performansındaki değişiklikler de dahil olmak üzere. Bu çalışma, 2006 ve 2012 yılları arasında, New Hampshire Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilen ve Okulu Bırakma Önleme ve Mükemmellikte Başarı (APEX) adlı bir dizi federal ve devlet tarafından finanse edilen bırakma önleme girişiminin uygulanması sırasında gerçekleştirilmiştir. Vaka çalışması yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışma, APEX girişimine katılan 15 lise arasından New Hampshire'ın doğusundaki küçük bir şehirdeki dezavantajlı liselerin birinde gerçekleşmiştir. Sonuç olarak bu vaka örneği, tüm öğrenciler için akademik ve davranışsal sonuçları iyileştirmek için kanıta dayalı ikincil düzey ve üçüncül düzey uygulamalarını kullanmanın gücü de dahil olmak üzere çok katmanlı uygulamanın önemini göstermektedir. Vaka çalışması ayrıca ODD uygulamasının karmaşıklığını ve okul personelinin uygulama ekiplerinde nasıl birlikte çalıştığını, verileri daha etkili bir şekilde kullandığını ve tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için kaynakları nasıl organize ettiğini göstermektedir. OÇ-ODD'nin liselerde, davranış beklentilerini sistematik bir şekilde öğretmeye odaklanarak uygulanmasının, sosyal, duygusal veya davranışsal zorlukları olanlar da dahil olmak üzere tüm öğrenciler için daha iyi okuldan kariyere geçiş sonuçları vermesinin mümkün olabileceği belirtilmektedir. Çok düzeyli çerçeve, temel bilişsel olmayan becerilere odaklanan birincil, ikincil ve üçüncül düzey müdahalelerin eklenmesiyle, liselerde çoğaltma ve daha titiz araştırmalar için rehberlik sunma potansiyeline sahip olduğu ifade edilmektedir.

Barrett vd. (2018) “Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler Çerçevesinde Sosyal-Duygusal Yetkinliklerin Öğretilmesi” adlı çalışmada okul personelinin, paket bir program şeklinde sosyal-duygusal müfredatı benimsemek ve eğitim vermek, öğrenci yeterliliklerini geliştirmek için mümkün olmadığından, tek bir sistem aracılığıyla sistematik, okul çapında uygulamayı desteklemek için ODMD çerçevesinde sosyal-duygusal yeterlilikleri nasıl öğretebileceğini açıklamak amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmaya ODMD çerçevesinde sosyal-duygusal yetkinliklerin öğretimini destekleyecek şekilde nasıl ayarlanacağına ilişkin öneriler dahil edilmiştir. Bu öneriler; sosyal-duygusal ve davranış desteğini tek bir ekip üzerinden uygulamak, ekiplerin hangi becerilerin öğretileceğini belirlemek için kullandığı verileri genişletmek, olumlu davranışsal müdahaleler ve destekler öğretim sistemlerini kullanarak sosyal-duygusal yetkinliklerin öğretimi olarak sıralanabilir. Sonuç olarak ihtiyaç duyulan şey, sosyal-duygusal yetkinlikleri ekip çalışması, teknik yardım ve uygulama ve sonuçları izlemek için veri kullanımı çerçevesinde öğretmektir. ODMD'nin uygulama ve öğretim sistemleri, sosyal duygusal yetkinlikleri okul sosyal müfredatına yerleştirmek için ideal bir hizmet sunum modelidir. ODMD, tüm personelin, öğrencilerin ve ailelerin en çok hangi yetkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirlemelerine, becerilerin ortamlarda kullanılmasını sağlamalarına ve öğretimin öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için yeterince yoğun ve kapsamlı olmasını sağlamalarına yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Swain-Bradway vd. (2018) “Liselerde OÇ-ODMD'nin Sadakati: Uygulama Güçlü Yönleri ve İhtiyaçları Kalıpları” adlı çalışmada 31 ABD eyaletindeki 996 lisede OÇ-ODMD uygulama sadakatindeki kalıpları özetlemektir. Özellikle liselerin OÇ-ODMD'nin bileşenlerini nasıl uyguladıklarını değerlendirmeyi ve uygulamanın güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. 31 ABD eyaletindeki 996 liseden katılımcıları belirlemek için bazı kriterler aranmıştır. Bunlar; (1) 9-12 sınıf aralığına sahip kamu, dört yıllık bir okul (alternatif okullar, sözleşmeli ve çocuk adalet tesisleri ve alternatif sınıf düzeyi aralığına sahip olanlar (örneğin, 8-12, 9-10, 11-12) hariç tutulmuştur), (2) Okul Çapında Değerlendirme Aracı (SET) 2005-2006 ve 2012-2013 okul yılları arasında ODD Ulusal Teknik Yardım Merkezi'ne bildirilen 0-100 arasında değişen, (3) NCES okul demografik verilerini tamamlayan ve (4) verilerinin araştırma amacıyla kullanılmasına ilişkin anlaşma. Yapılan uygulamaların uygunluğunu belirleyebilmek için yedi alt ölçekten oluşan 28 maddelik bir araştırma aracı (SET) kullanılmıştır. Değerlendirmede; Yüksek Sadakat grubundaki 264 lise, Kısmi Sadakat grubundaki 334 lise ve Düşük Sadakat grubundaki 86 liseden oluşan bir örnekleme sonuçlandırılmıştır. Bu tanımlayıcı çalışmanın sonuçları, liselerin OÇ-ODMD Birincil düzey

uygulaması için kritik olan belirli bileşenleri uygulamak için daha fazla mücadele edebileceklerini göstermektedir. Bu bulgular, sağlam uygulama için zayıflıkları ele almak üzere uygulama çabalarına odaklanmak amacıyla lise ekiplerine sağlanan eğitim ve diğer teknik yardımlara rehberlik etmek için kullanılabilir. Bu örnekteki Yüksek Sadakat grubundaki liseler, (a) okul çapında uygulamaların tanımlanması ve öğretilmesinin yüksek sadakate ulaşmak için kritik öneme sahip olduğunu, (b) liselerin Ödül Sistemlerini uygulamak için mücadele ettiğini ve (c) liselerin oldukça sağlam İhlal Sistemlerine sahip olduğunu göstermiştir.

Naylor vd. (2019) "İlköğretim Öğrencilerine İstendik Davranışları Öğretmek İçin Video Modellemeyi Kullanma" adlı çalışmada Video Kendi Kendine Modelleme (VSM) ve Video Akran Modelleme (VPM), yetersizliği olan öğrencilere bireysel olarak ve tüm sınıf eğitimi sırasında toplum yanlısı davranışları öğretirken etkili olduğunu kanıtlamıştır. Avustralya, Victoria'da bu, meTV olarak bilinen bir televizyon programı kullanılarak uzman okullarda başarılmıştır. Bu çalışma, ODMD uygulayan normal okullarda beklenen davranışları öğretirken hem meTV modelinin hem de video modellemenin uygulanmasını incelemiştir. Deneme, minimum görüntümeden sonra, meTV modelinin yanı sıra VSM ve VPM kullanımının tüm öğrenciler için pro-sosyal becerileri öğretmek için etkili müdahaleler olduğu belirtilmiştir.

Lamson (2019) "Okul Öncesi Özel Eğitim Uzmanlarının Anketi ve Erken Çocukluk Ortamlarında Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destekleri Kullanımları" adlı çalışmada Pennsylvania eyaletindeki (PA) okul öncesi özel eğitim profesyonelleri tarafından okul öncesi ODMD modelinin 1. 2. ve 3. Kademelerinde davranışsal stratejilerin mevcut uygulamasını tanımlamaya çalışmıştır. Hem federal hem de eyalet yetkilileri, problem davranış sorunlarını en aza indirmek için ODMD'nin erken çocukluk ortamlarında kullanılmasını teşvik etmiştir. Bu nedenle, mevcut çalışma ile okul öncesi özel eğitim uzmanlarının, tüm disiplinlerde, ODMD alanında, yüksek öğrenim kurumları tarafından ve okul öncesi özel eğitim işverenleri aracılığıyla aldıkları hazırlık ve eğitim düzeyini betimlemeye çalışılmıştır. Ayrıca, çalışma, ODMD stratejilerinin PA bölgelerindeki erken çocukluk ortamlarındaki özel eğitim uzmanları tarafından katmanlar arasındaki uygulamaların raporlarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Yaklaşık 780 okul öncesi özel eğitim uzmanı ile anket yapılmış ve toplam 248 kişi yanıt vermiş ve bu da %31,8'lik bir yanıt oranı ile sonuçlandırılmıştır. Tanımlayıcı bir anket yaklaşımı kullanılmış ve tek değişkenli analizlerin yanı sıra tek yönlü ANOVA ve korelasyonel analizler yapılmıştır. Bulgular, okul öncesi özel eğitim uzmanları aracılığıyla PA'da ODMD

uygulamasının mevcut durumunun değişken, tutarsız ve muhtemelen işverenler ve yükseköğrenim kurumları tarafından yeterince desteklenmediğini göstermiştir. Genel nüfusun büyük bir yüzdesi, %62'si, yükseköğrenim düzeyinde ODMD ile ilgili içerikte 0 kredi aldığını bildirmiştir. Yaklaşık %65'i son iki yılda işverenleri tarafından sunulan iki veya daha az eğitim bildirmiştir, ancak ankete katılanların %70'i ODMD'de koçluk teklif edildiğini bildirmiştir. Davranış Destek Uzmanları, Özel Eğitim Öğretmenleri ve Ergoterapistler, tanımlanan diğer disiplinlerden daha yüksek frekanslarda stratejilerin uygulanmasını sürekli olarak bildiren ilk üç tanımlanmış profesyonel rol arasındadır. Birincil düzey stratejileri ikincil düzey stratejilerinden daha yüksek frekanslarda uygulanır ve ikincil düzey stratejileri üçüncül düzey stratejilerinden daha yüksek frekanslarla uygulanır. Küresel ODMD gereksinimlerinin belirli, hedeflenen alanları, ODMD stratejisinin uygulanmasının uygunluğunda genel bir artışa ve bildirilen askıya alma ve sınır dışı etmelerde bir azalmaya neden olacak şekilde arttırılabilir; bunlar, okul öncesi özel eğitim uzmanlarının erken çocukluk temelli ODMD liderlik ekiplerinde kullanılmasını ve veri toplama ve analiz sıklığında bir artışı içerir. Ayrıca, erken çocukluk programı personelinin kapasitesi ve okul öncesi özel eğitim mesleğini engellediği bildirilen ebeveyn ve ailevi katılım da dahil olmak üzere bir dizi rapor edilen engel olduğu belirtilmiştir.

Carr ve Boat (2019) “Siz Övgü Diyorsunuz, Ben Teşvikçilik Diyorum” Konstrüktivist Bir Anaokulunda Olumlu Davranış Desteği Müzakere Etmek” Cincinnati Üniversitesi'nde bir laboratuvar anaokulu olan Arlitt Çocuk Gelişimi Merkezi'nde yürütülen katılımcı bir eylem araştırması çalışması, erken çocukluk gelişimsel ve yapılandırmacı bir çerçeve içinde problem davranışlara bir çözüm bulabilmek için natüralist bir bakış açısıyla incelemiştir. Bir okul psikolojisi doktora öğrencisi tarafından kolaylaştırılan odak gruplarında, merkezin okul öncesi öğretmenleri, Müdahaleye Yanıt (RTI) süreçlerine dayanan bir birincil düzey ODMD çerçevesini ele almak için yapılandırmacı stratejiler oluşturmuştur. Amaç, erken çocukluk müdahalelerine yönelik davranışsal ve yapılandırmacı yaklaşımlar arasındaki uyumsuzluğu, genellikle kullanılan öğretmen dilinde ve davranışçı literatürdeki pekiştirme stratejilerine yapılan vurgularda en belirgin şekilde değerlendirmektir. Araştırmacılar, öğretmenlerin çocukların öz düzenleme becerilerini ve çocukların aktif bir şekilde katılımını geliştirmeye yönelik tepkilerini yorumlamak için sınıfın ekolojisinde ortaya çıkan problem davranışları ele almak için felsefi bir bakış açısı olan eko-yapılandırmacılığı kullanmışlardır. Bulgular, ODD'ye eko-konstrüktivist bir yaklaşımın erken çocukluk programlarında harmanlanmış uygulamalar için bir model olarak hizmet edebileceğini göstermektedir.

Brovokich ve Dirsmith (2019) “Erken Çocuklukta Çok Katmanlı Destek Sistemleri” Çok katmanlı destek sistemleri (MTSS), akademik veya davranışsal olarak mücadele eden öğrenciler için hedefli bir destek sistemidir. MTSS, öğrencilerin müdahaleye cevap verip vermediklerini veya bir hedefe doğru ilerleme kaydedip kaydetmediklerini belirlemek için değerlendirilen ihtiyaç alanlarını ele almak için hedeflenen müdahaleleri aldıkları özel bir eğitim öncesi süreç olarak kabul edildiği belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde uygulandığında, MTSS risk altındaki öğrencilerin erken tanımlanmasına yardımcı olur, yanlış özel eğitim yönlendirmelerini en aza indirir ve okula hazır olma durumunu ve daha sonra öğrenmeyi veya sosyal-duygusal sonuçları etkileyen potansiyel gecikmeleri giderdiği ifade edilmektedir. MTSS, genel eğitim sınıfı ve müfredatı içinde üç katmana ayrılır ve tüm öğrencilere temel eğitim ve geniş destek sağlanan birincil düzey veya evrensel düzeyde başlar. İkincil düzeyde, çekirdek müfredatta mücadele eden öğrenciler, ihtiyaç duydukları alanlara yönelik hedefli öğretim ve müdahale alırlar. Bireyselleştirilmiş müdahaleler üçüncül düzeyde sağlanır. Veri toplama, her katmanda gerçekleşir ve son katmanda öğrencilerin yeterli ilerleme kaydetmemesi durumunda özel eğitime uygunluğunu belirlemek için yönlendirme yapılır. Okul öncesi eğitimde MTSS, öğrencilerin beceri gelişimlerini ve kazanımlarını etkileyen çeşitli deneyimler nedeniyle tüm öğrencilerin veri toplamasını ve ilerlemelerinin izlenmesini içerebilir. Ayrıca, farklı geçmişlere ve gelişime sahip öğrenciler arasındaki boşlukları kapatmayı da içerebilir. Kısacası, MTSS, potansiyel öğrenme veya davranış gecikmeleri olan öğrencileri tanımlamak için sistematik bir yöntemdir ve okul öncesinde, öğrenciler anaokuluna girmeden önce gecikmeleri düzeltmek için fırsatlar sunar.

Robinson (2020) “ODD’nin Lise Ortamı Üzerindeki Etkisine Dair Bir Vaka Çalışması” adlı çalışmada, öğrenci başarılarını etkileyen iki lisede yaşanan zorlukları ele almaktadır. Karma yöntemle yapılan vaka çalışmasının amacı, Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Desteklerin (ODD) lise ortamı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Çalışmada, ODD uygulamasına ilişkin öğretmen tutum ve inançları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi üzerine anket ve odak grup sonuçları tartışılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin ODD’nin öğrenci başarısını ve okul kültürünü olumlu yönde etkilediğine inandıklarını göstermiştir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin temel ODD ilkelerine bağlı kaldıklarına inandıklarını ortaya koymuştur. Çalışma, ODD’nin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrenci başarısı, disiplin yönlendirmeleri, askıya almalar, okulu bırakma oranları ve devam oranlarına dayalı değişkenleri ölçmek için arşiv verileri toplanmıştır. Betimsel analiz yoluyla yapılan çalışmaların sonucuna göre öğrenci başarısı üzerinde ODD etkisi olmadığını göstermiştir;

ancak, askıya almalar, ayrılma oranları ve katılım oranları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir.

Cakir (2020) “Çelişkiler, Dönüştürücü Faillik ve Kollektif Tasarım: Okul Disiplinindeki İrksal Eşitsizlikleri Ele Almak İçin Bir Kentsel Ortaokulda Kapsayıcı Problem Çözme ve Sistemik Tasarımın Kolaylaştırılması” adlı çalışmada, kapsayıcı bir okul tabanlı ekip olan Öğrenme Laboratuvarı'nın kolektif bilgi üretme ve problem çözme ekibi olarak nasıl çalıştığını incelemeyi amaçlamıştır. Öğrenme Laboratuvarı, Wisconsin eyaletindeki Rogoff Ortaokulu adlı bir kentsel ortaokulda okul disiplinindeki davranış zorluklarını ve irksal eşitsizlikleri ele almaya odaklanmıştır. Çalışma, Öğrenme Laboratuvarı'nın nasıl oluştuğuna dair kapsamlı bir analiz sunmakla beraber ekip, sistemik çelişkileri ifade etmek, incelemek ve çözmek için yerel paydaşlarla birlikte çalışılmıştır. Bu çalışma, çelişkilerin söylemsel dışavurumlarının analizinden yararlanan nitel bir vaka çalışması yaklaşımını benimsemiştir. Veriler, art arda yapılan 14 Öğrenme Laboratuvarı toplantısının video kayıtları ve doküman analizleri yoluyla oluşturulmuştur. Analiz sonucunda, çelişkilerin 194 söylemsel tezahürü tespit edilmiş ve sınıf yönetimi, okul topluluğu ortaklığı ve davranışsal destek araçları dahil olmak üzere üç ana çelişki kategorisi ortaya çıkmıştır. Bunlar; (a) davranışsal destek stratejileri, (b) okul topluluğu ilişkileri, (c) kültürel olarak duyarlı bir sistemin uygulanması. Bu çelişkiler, okul etkinlik sistemindeki topluluk unsurlarını, kuralları ve araçları etkilediği ifade edilmiştir. Kültürel olarak duyarlı bir davranış destek sistemi geliştirmedeki bu çelişkiler, bir okul etkinlik sistemine duyulan ihtiyacı göstermiş ve yeni bir disiplin sisteminin uygulanması gibi sonraki süreçlerde okulun bunlar üzerinde çalışması için temel oluşturmuştur.

Gabbin (2020) “Engelli Okul Öncesi Öğrenciler için Kanıta Dayalı Müdahaleleri Sadakatle Uygulayan Öğretmenlerin Deneyimleri” adlı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma ortamlarında, engelli okul öncesi dönem öğrencileri için kanıta dayalı müdahaleleri sadakatle uygulamak için kullandıkları yöntem, prosedür ve faaliyetler hakkında gözlem ve görüşme yapmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması kullanılmıştır. Bu kavramsal çerçevede hedeflere ulaşmak için kanıta dayalı müdahalelerin uygulanmasına odaklanılmıştır. Çalışmaya, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak bir kentsel alandaki 2 okul bölgesini içeren okul öncesi kaynaştırma ortamlarından 7 genel eğitim öğretmeni katılmıştır. Veriler, kategorileri ve temaları belirlemek için ön kodlama, ilk döngü kodlaması ve eksenel kodlama kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmadaki temel bulgular, genel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerle EBI'lerin uygun

kullanımı konusunda mesleki gelişim eğitimine ihtiyaç duyduklarını, öğretmenlerin ebeveyn desteği/işbirlikçi ortaklıklara girmeleri gerektiğini ve öğretmenlerin EBI uygulamasının bir sonucu olarak değişen öğrenci davranışlarına ilişkin verileri gözden geçirmeleri gerektiğini göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerin EBI'lerin uygulanmasını iyileştirmek için gereken yöntemleri, prosedürleri ve etkinlikleri belirlemek için önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışma, genel eğitim öğretmenlerinin engelli okul öncesi öğrencilerin sosyal-duygusal ve akademik sonuçlarını EBI'lerin kullanımı yoluyla en üst düzeye çıkarma çabalarını destekleyerek olumlu sosyal değişime katkıda bulunabileceği ifade edilmiştir.

Csp ve Weber (2021) “Okul Öncesi Sınıflarda Problem Davranışları Azaltmak için Olumlu Rehberlik Stratejilerinin Uygulanması” adlı çalışmada sınıftaki problem davranışlarla baş etmede daha olumlu sınıf desteği ihtiyacından yola çıkarak Bilinçli Disiplin, Travma Bilinçli Uygulamalar ve cezalandırıcı disiplin uygulamalarını kullanmaktan erken çocukluk eğitimi sınıflarında olumlu rehberlik stratejileri kullanmaya doğru nasıl bir geçiş olduğunu incelemişlerdir. Bu araştırma kapsamında nicel, nitel ve karma araştırma yöntemi ile yapılan kaynaklar incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen sadakatini, eğitimciler için eğitimi, sınıf beklentilerini, beklentileri öğretmeyi, Bilinçli Disiplin ve Travma Bilinçli Bakımın okul öncesi sınıfa nasıl dahil edileceğini incelenmiştir. İncelenen araştırmaların hepsinde aynı programda olmayan daha büyük gruplarla daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Araştırmada açıkça tanımlanmış beklentiler ve beklentilerin öğretilmesi, çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimini olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Araştırmacılar, erken çocukluk sınıflarında Olumlu Davranışsal Müdahaleler ve Destekler (ODMD), Bilinçli Disiplin ve Travma Bilinçli Bakım gibi olumlu rehberlik stratejilerinin kullanılmasının problem davranışları büyük ölçüde azalttığını göstermiştir. Ayrıca, erken çocukluk sınıflarında olumlu rehberlik stratejilerinin kullanılmasının, küçük çocukların daha iyi sosyal ve duygusal beceriler kazandığını, davranış ve duyguların kontrolünü ele geçirdiğini ve öğretmenlerin problem davranışların azalmasıyla daha öğrenme sürecine daha fazla zaman harcadıklarını göstermiştir.

Csp ve Nelson (2021) “Okul Öncesi Sınıfta Problem Davranışlara Müdahale Olarak Olumlu Davranışsal Müdahalelerin ve Desteklerin (ODMD) ve Bilinçli Disiplinin İncelenmesi” adlı çalışmada olumlu rehberlik stratejilerinin ne olduğunu, sınıfta olumlu rehberlik stratejilerinin uygulanmasının faydalarını ve olumlu rehberliği erken çocukluk sınıfına dahil etmek için en iyi uygulamaları incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma, okul öncesi sınıflarda kullanılan olumlu rehberlik stratejilerinin ve problem davranışların azaltılmasındaki

etkisinin incelenmesini kapsamaktadır. ODD ve Bilinçli disiplinin spesifik pozitif rehberlik stratejilerinin incelenmesine ek olarak, pozitif rehberlik stratejilerinin dayandığı teorik yaklaşımlar, Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel-Yapılandırıcı Yaklaşım ve Sosyal-Duygusal Yaklaşım olmak üzere incelenmiştir. Bu araştırma için kaynaklar niceliksel, nitel ve karma yöntem çalışmalarını içermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre erken çocukluk sınıflarında olumlu rehberlik stratejilerinin uygulanması yoluyla, çocukların daha güçlü sosyal-duygusal beceriler geliştirdiklerini, kendi davranışlarını ve duygularını daha etkili bir şekilde yönetebildiklerini ve sınıfta problem davranışların sergilenmesinin azalmasıyla eğitimcilerin çocuklarla öğrenme etkinliklerine daha fazla zaman ayırabildiklerini göstermiştir.

Estrapala vd. (2021) “Birincil düzey ODD'nin Sistemik Bir İncelemesi” adlı çalışmada, lise düzeyinde yürütülen 16 yayınlanmış araştırma çalışmasını sentezlenmiş yazarların liselerde ODD'nin uygulanmasının zorluklarını nasıl ele aldıklarını, akademik ve davranışsal sonuçlarla ilgili bulguları nasıl bildirdiklerini ve gelecekteki araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur. Bu sonuçlara göre; 16 çalışmadan sadece üçü yarı deneysel ve geri kalanı betimsel veya boylamsal vaka çalışmalarıdır. Yarı deneysel çalışmaların az sayıda olması nedeniyle, nedensel çıkarım yapılamamakta, bu nedenle liselerde ODD'in etkinliği hakkındaki anlayışı sınırladığı ifade edilmiştir. Ayrıca, dahil edilen çalışmaların birçoğu özellikle lise düzeyindeki uygulamaları hedef almaması, bunun yerine ulusal, eyalet çapında veya ilçe çapında K-12 ODD çabalarını açıkladığı belirtilmiştir. Ayrıca lise verileri minimum düzeyde dahil edildiği vurgulanmıştır. Genellikle, daha büyük çalışmalarda küçük lise örnekleri daha sofistike analizler için yetersizdir; bu nedenle, genellikle dahil edilmemiştir (yani, ırk, engellilik veya cinsiyete dayalı ODR'lerdeki değişiklikler). Çalışmada ODD'yi liseler için kanıta dayalı bir uygulama olarak kurmak ve uygulayıcılar için faydayı en üst düzeye çıkarmak için, büyük ölçekli deneysel çalışmalara odaklanan çabalarla araştırmalarda artışlar önerilmektedir.

Bruhn vd. (2022) “Bir Lisede Birincil Düzey ODD Uygulamasına Bir Vaka Örneği” adlı çalışmada, bir lisenin yerel bir üniversite ile devam eden bir ortaklık yoluyla birincil düzey sistemlerine, verilerine ve uygulamalarına yaklaşımını tanımlamak ve mesleki gelişim, kullanıma sunma ve uygulama prosedürlerini tanımlamayı amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında okulun (a) ilk ODD planını (yani, üniversite öncesi katılım) açıklamak; (b) uygulama öncesi veriler; (c) üniversite rehberliğinde mesleki gelişim (PD); (d) dağıtım faaliyetleri; (e) birincil düzey planı ve okul büyüklüğünü, organizasyonunu ve kültürünü ve öğrenci gelişim düzeyini

açıkça ele alan bileşenler; (f) sonuç verileri ve (g) başarının anahtarları faaliyetlerine yer verilmiştir. Açıklanan faaliyetler, okulun ilk iki akademik yılında (2017-2018 ve 2018-2019) gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; lisede birincil düzey ODD'nin uygulanması, öğrenci ve personel algılarının olumlu olduğu ifade edilmektedir. Özellikle, tüm okul eğitimine katıldıktan ve bir okul yılı boyunca yeni bir birincil düzey planı uyguladıktan sonra, LHS, TFI'da önerilen Birincil düzey sadakat puanlarına ulaşabildi (ve aştı) (yani, %70 veya üstü etkili uygulama olarak kabul edilir). Ayrıca, üniversite desteği azaldıkça ve Birincil düzey ekibi toplantılara liderlik etmekten ve eylem adımlarını geliştirmekten sorumlu hale geldikçe kalıcılığın korunduğu vurgulanmıştır. Öğrenciler ayrıca, okul iklimini, güvenliğini ve akranları ve öğretmenlerle olan ilişkilerinin daha iyi olduğunu bildiren okuldaki değişiklikleri fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Müdahaleye uygunluk ve sosyal geçerlilik konusundaki bu bulgular, liselerin Birincil düzey ODD'yi binadaki hem öğrenciler hem de yetişkinler tarafından daha olumlu algılara yol açan yeterli düzeyde uygulayabileceği fikrini desteklemektedir.

Cwynar (2022) “Okul Genelinde Olumlu Davranış Müdahalelerinin ve İlköğretim Sınıflarına Yönelik Desteklerin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Okul Genelinde Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destekleri (OÇ-ODMD)'nin ilköğretim sınıfı uygulamasında katılımcılardan geri bildirim alarak bir bakış açısı kazanmak ve uygulamanın dışlayıcı disiplin uygulamalarıyla nasıl ilişkili olduğunu öğrenmek için bir program değerlendirmesi yapmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda North River İlköğretim Okulu'ndaki Okul Çapında Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destek planını (OÇ-ODMD) incelenmiştir. Özellikle, bu çalışma, North River İlköğretim Okulu'ndaki ilköğretim sınıflarındaki öğrenciler için dışlayıcı disiplinle sonuçlanan bireysel disiplin yönlendirmelerinin ilgili sayısı nedeniyle sınıf seviyesine odaklanmaktadır. Araştırmada verileri toplamak ve analiz etmek için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Nicel veriler; demografik bilgileri, mevcut ve tarihsel disiplin verilerini ve önceden var olan OÇ-ODMD verileri nitel veriler ise; öğretmenlerin ve paraprofesyonel personelin bireysel görüşmelerini ve sınıf düzeyinde öğretmen odak gruplarını içermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; bireysel sınıf öğretmenlerinin sınıflardaki disiplin verilerini aylık olarak gözden geçirme ve analiz etme ihtiyacını belirtilmiştir. Doğrudan belirli sınıflarda çalışan personel üyelerinin, girdileri de önemli olduğundan, disiplin veri incelemesinin bir parçası olmaları da önemlidir. Personel, verilerini nasıl analiz edecekleri konusunda koçluğa ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir. Okul yöneticisinin personele temel düzeyde disiplin tutarsızlıkları hakkında araştırma bilgileri sağlaması gerektiği belirtilmektedir.

Çünkü çalışma bulguları personelin tutarsızlıkları için disiplin verilerinin nasıl analiz edileceği konusunda fazla deneyime ve / veya anlayışa sahip olmadığını göstermektedir.

### **2.2.1. Yurt dışında yapılan Check-in/Check-out araştırmaları**

Swoszowski vd. (2013) “Yanıt Vermeyenler İçin Adaptasyon da Dahil Olmak Üzere Kademe II Check-in / Check-out'un Bir Konut Ortamında İlkokul Öğrencilerinin Görev Dışı Davranışları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada ikincil düzey olumlu davranış müdahaleleri ve destekleri müdahalesinin, Check-in / Check-out (CICO) uygulamasının, bir konut tesisinde davranışsal zorlukları ve özel ihtiyaçları olan dört öğrencinin görev dışı davranışları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, çalışma ek mentör temasının etkilerini incelemiştir (yani, gün ortası check-up; Check-in/Check-up/Check-out; CICUCO) CICO'ya yanıt vermeyen bir öğrencinin görev dışı davranışı üzerine hem CICO hem de CICUCO koşullarında görev dışı davranış oluşumlarında azalmalar sağlanmış ve her ikisi de okul CICO danışmanları tarafından oldukça kabul edilebilir olarak belirlenmiştir.

Kittelman vd. (2018) “Check-In/Check-Out(CICO)'un Lise Öğrencilerinin İhtiyaçlarını Karşılacak Şekilde Uyarlanması” adlı çalışmada CICO'nun öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için lise ortamlarında uyarlanıp uyarlanmadığını ve nasıl uyarlandığını anlamak dolayısıyla (a) demografik özellikleri, (b) liselerde CICO'nun genel uygulama kalıplarını, (c) liselerde CICO'ya yapılan uyarlama türlerini, (d) etkili koçların CICO'yu nasıl algıladıklarını ve (e) uygulamanın önündeki belirli engelleri incelemek üzere tasarlanmış çevrimiçi bir anket aracılığıyla CICO'nun liselerde uygulanmasını araştırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda sekiz eyaletteki 18 lise koçunun, lise bağlamını ele almak için CICO müdahalesinin temel bileşenlerini nasıl benimsediğini ve uyarladığını araştırmıştır. Öğrencilerin gelişim yaşı ve lise bağlamı dikkate alınarak bu adaptasyonların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin öneriler ayrıca tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, koçların çoğunluğunun CICO müdahalesinin belirli bileşenlerine uyarlamalar yaptığını göstermiştir. Buna göre; bu liselerin çoğunluğu, CICO müdahalesinin temel bileşenlerini okullarının kültürüyle uyumlu hale getirmek ve risk altındaki ergenlerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için uyarlama yapılmıştır. Öğrencilerin günlük puan kartlarına akademik desteklerin dahil edilmesi, iletişim ve geri dönüt için teknolojinin kullanılması ve öğrencileri kendi CICO planlarının oluşturulmasına aktif olarak dahil etmesi, OÇ-ODMD koçlarının CICO sürecini liselerinde daha verimli ve etkili olacak şekilde değiştirmesi yapılan uyarlamaları içermektedir. CICO'yu birincil düzey stratejilerine cevap vermeyen lise öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamak amacıyla, koçlar

geleneksel süreçteki potansiyel değişiklikleri yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu 18 lise koçunun çoğunluğu, CICO'yu sadece sorunlu davranışları azaltmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencinin akademik performansını artırmada da etkili bir strateji olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak CICO'nun Liselerde Uygulanması Anketi, CICO'ya öğrenci katılımını izlemek ve değerlendirmek için sistemlerin mevcut olmasının önemi açısından koçlar arasında güçlü bir fikir birliğine işaret etmiştir.

Riden vd. (2020) “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Öğrenci İçin Görev Dışı Davranışları Azaltmak için Günlük Bir Karne Kullanmak” adlı çalışmada otizm spektrum bozuklu olan bir lise öğrencisi için günlük davranış karnesinin görev dışı sınıf davranışını azaltmadaki etkinliğini incelemek ve acemi bir özel eğitim öğretmeni tarafından yoğun bir müdahalenin verilmesini değerlendirmek amaçlanmıştır. Veriler görsel olarak analiz edilmiş ve etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda günlük davranış karnelerinin acemi bir özel eğitim öğretmeni tarafından uygulandığında otizimli bir öğrenciyle görev dışı davranışı azaltmak için kabul edilebilir ve etkili bir müdahale olduğunu göstermiştir.

Boden vd. (2022) “Orta Derecede Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yerinde ve Saha Dışı Mesleki Eğitim Sırasında Check-in, Check-up, Check-out'un Etkileri” adlı çalışmada orta derecede zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için check-in, check-up, check-out'un etkilerini inceleyerek araştırma tabanına katkıda bulunmaktadır. Geleneksel check-in/check-out döngüsünün uyarlanmış bir versiyonu, mesleki eğitim sırasında üç lise öğrencisi ile uygulanmıştır. Her üç öğrenci de görev dışı davranışlarda azalma göstermiştir.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu araştırmanın genel amacı, özel eğitim mesleki eğitim okulunda öğrenim gören, mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış sergileyen hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin davranışı üzerinde, ikincil düzeyde sunulan müdahalelerden biri olan CICUCO'nun etkisini ortaya koymaktır. Bu bölümde; araştırmanın modeli, katılımcılar, ortam ve kullanılan materyaller, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni, veri toplama araçları, verilerin cinsi ve kaynağı ile istatistik teknikler üzerinde durulmuştur.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Olumlu Davranışsal Destek ikincil müdahale programlarından biri olan CICUCO'nun mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış sergileyen öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisini belirlemek için yarı deneysel tek denekli araştırma modeli kullanılmıştır. Tek denekli deneysel desenlerden yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modeline yer verilerek CICUCO müdahale programının görev dışı davranışlarına etkisi uygulama öncesi, sırası ve sonrası anlık zaman örnekleme kaydı tutularak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler grafiksel analizle yorumlanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerlilik verilerinin toplanması aşamasında aile ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşmelere yer verilmiştir.

Nicel araştırma yöntemi, bilimsel bir yaklaşıma dayanır ve gerçekçi bir felsefeyi temel alır. Davranış ve eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalar genellikle üç ana kategoriye ayrılır: betimsel, bağıntısal ve deneysel çalışmalar (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Deneysel araştırmalar, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye yönelik ve en az iki grup üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışan çalışmalardır. Bu tür araştırmalar genellikle geleneksel grup modelleri ve tek denekli araştırma modelleri olarak sınıflandırılır. Tek denekli araştırmalarda ise, deneklerin seçimi genellikle rastgele olmadığı için bu tür araştırmalar yarı deneysel olarak kabul edilir. İnsan davranışlarını incelemek için grup deneysel araştırmalarının yanı sıra tek denekli araştırmalar da geliştirilmiştir.

Bazı deneysel araştırmalarda katılımcı sayısı oldukça sınırlı olabilir. Özellikle zihinsel yetersizlik yaşayan bireylerle yapılan çalışmalar genellikle tek bir bireye ya da birkaç bireye odaklanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu tür araştırmalar genellikle "tek denekli araştırma" olarak bilinir ve yarı deneysel bir modeli temsil

eder. Tek denekli araştırmalarda, bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerindeki etkisi genellikle tek bir katılımcı üzerinden incelenir. Birden fazla katılımcının yer aldığı çalışmalarda bile, her katılımcı kendi çerçevesinde ayrı ayrı incelenir ve karşılaştırma yapılmaz. Özellikle zel eğitim alanında, grup bazlı deneysel çalışmalarda karşılaşılan sorunlar nedeniyle, araştırmacılar genellikle tek denekli araştırma yöntemlerini tercih ederler (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

Çoklu yoklama modelleri, bir ğretim ya da davranış değiştirme programının etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlar ve aslında çoklu başlama modelinin bir tür adaptasyonudur (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Farklılık gösterdiği en önemli özellik ise sürekli başlama düzeyi verilerinin toplanmamasıdır. Bu modeller; davranışlar arası, katılımcılar arası ve ortamlar arası olmak üzere üç gruba ayrılabilir.

Ortamlar arası çoklu yoklama modeli, bir katılımcı üzerindeki bağımsız değişkenin etkisinin üç ayrı ortamda incelendiği bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelin temelde iki aşaması bulunmaktadır: veri toplama aşaması ve en az üç ortamda tekrarlanan uygulama aşaması. Ortamların belirlenmesi sürecinde, farklılık ve benzerlik kriterleri göz önünde bulundurulur. Farklılık kriteri, bir ortamdaki müdahalenin diğer ortamlardaki davranış değişikliğini etkilememesi veya kolaylaştırmaması gerektiğini ifade eder. Benzerlik kriteri ise, belirlenen bağımsız değişkenin her ortamda benzer etkiler göstermesini sağlar. Herhangi bir deneysel çalışmada, deneysel kontrolün sağlanması kritik öneme sahiptir ve bağımsız değişkenin uygulanmasıyla her bir bağımlı değişkenin istenilen yönde değişmesi hedeflenir. Bu model, sürekli veri toplama gerektirmediği için, kovaryans etkisinin kontrol edilmesi için iki farklı yaklaşıma sahiptir. İlk olarak, davranış değişikliğinin veya öğrenmenin beklendiği ten fazla ortam belirlenebilir. İkinci olarak, çalışmaya başka bir katılımcı eklenerek, benzer bağımlı değişkenlerin bu katılımcıda da kazandırılması hedeflenir. Bu yaklaşıma "ortamlar arası çoklu yoklama modelinin başka katılımcılarla tekrarlanması" denir. Davranış değişikliğinin hedeflendiği ortamları sırasıyla birinci, ikinci ve nc bağımlı değişkenler olarak adlandırırsak, birinci katılımcıda bu sırayla ğretim yapılırken, ikinci katılımcıda sıralar değiştirilerek ikinci, birinci ve nc ortamda uygulamalar gerçekleştirilir. Bu Şekilde, bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin kovaryans etkiden mi yoksa bağımsız değişkenden mi kaynaklandığı belirlenir. Bu çalışmada, kovaryans etkisinin kontrol edilmesi için iki farklı katılımcı seçilmiş ve üç farklı ortamda uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

**Tablo 3.1** Yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modeli uygulama basamakları

Basamaklar	Ortamlar		
	Sınıf	Atölye	İş yeri
Basamak 1	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)
Basamak 2	Birinci ortamda uygulamaya geçilir (hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya kadar)		
Basamak 3	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)
Basamak 4	İkinci ortamda uygulamaya geçilir (hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya kadar)		
Basamak 5	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)
Basamak 6	Üçüncü ortamda uygulamaya geçilir (hedef davranışta ölçüt karşılanıncaya kadar)		
Basamak 7	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)	Eş zamanlı yoklama verisi (en az 3 sürekli kararlı veri elde edene kadar)
Basamak 8	İzleme	İzleme	İzleme

Yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modeli, verilerin grafiksel olarak analiz edilmesinde diğer tek denekli desenlerde olduğu gibi kullanılır (Gast ve Ledford, 2009). Grafiklerde, bağımlı değişken verileri dikey ekseninde ("y" eksen) gösterilirken, bağımsız değişken verileri yatay ekseninde ("x" eksen) yer alır. Yatay ekseninde, zaman birimleri veya oturumlar gibi farklı zaman aralıkları bulunur. Her oturum için belirlenen davranış oluşum yüzdesi, "y" ekseninde üzerindeki değerlere göre işaretlenerek grafik oluşturulur (Spriggs, Lane ve Gast 2024).

Verilerin birleştirilmesiyle oluşturulan veri yolları, eğitim ve düzey açısından incelenir, bu durum tüm tek denekli desenler için geçerlidir. Yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modelinde, grafikte başlangıç düzeyiyle sağaltım evresinde oluşan eğriler bir önceki aralıktaki verilerle karşılaştırılarak sağaltımın etkililiği belirlenir. Grafikte, sağaltım uygulandığında başlangıç düzeyine göre herhangi bir değişiklik olmadan aynı verilerin elde edilmesi,

uygulanan sağaltımın etkisiz olduğunu gösterir. Sağaltımın uygulanmasıyla davranışta değişme olması ancak değişmenin belirlenen hedefte olmaması durumunda ise, uygun hedefin belirlenemediği anlaşılır (Spriggs, Lane ve Gast 2024).

Araştırmada i geçerliliğin sağlanması, yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modelinin kullanılmasıyla yüksek bir düzeye çıkar. Bu model hem katılımcılar arasında hem de katılımcılar içinde birçok tekrarı içerdiği için i geçerlilik güçlü bir şekilde kontrol altına alınır. Uygulamanın ard-zamanlılık ilkesine göre gerçekleştirilmesi, i geçerliliği tehdit eden faktörlerin, örneğin olgunlaşma veya ölçümdeki değişim, kolayca fark edilip dzelterilmesine olanak tanır. Modeldeki yoğun tekrarlar ve farklı ortam özellikleri, dış geçerliliği güçlendirir. Modelde, birinci ortamda yapılan değişiklikler yalnızca bağımsız değişken uygulandığında gerçekleşir ve bu değişiklikler diğer ortamlarda da tekrarlanırsa deneysel kontrol sağlanır. Ayrıca, deneysel kontrol, başlangıç düzeyinde bir değişiklik olmaması ve sağaltım uygulandığında belirlenen ölçüt düzeyinde değişiklik olmasıyla kanıtlanır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016).

İ geçerliliği kontrol etmek için araştırmada bazı önlemler alınmıştır. Bunlar şunlardır:

a) Dış etkenlerin etkisini kontrol etmek için öğrencilerden yoklama verisi alınırken, ailelerden, iş verenlerden, öğretmenlerden ve rehberlik servisinden, öğrencilere ek bir program uygulamamaları istenmiştir.

b) Araştırmada denek yanlılığını ve denek kaybını engellemek amacıyla, denekler için önceden belirlenmiş n koşullar oluşturulmuş ve fazla denek araştırmaya dahil edilmiştir.

c) Hedeflenen ltler önceden belirlenmiş ve standartlaştırılmıştır.

### **3.1.1. Bağımlı ve bağımsız değişken**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, Check-in/Check-up/Check-out'dur. CICUCO, CICO döngüsünü, daha sık geri bildirim ihtiyacı duyan öğrenciler için gün ortası check-up'ını içerecek şekilde uyarlar (Swoszowski vd., 2013). Gün ortası kontrolü, öğrencinin ilerlemesini kontrol etmek, öğrenciye hedeflerini hatırlatmak ve hedeflerine doğru ilerlemeye devam etmek için motive etmek için ek bir fırsat sağlar.

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; mesleki eğitim sırasında görev dışı davranıştır. Görev dışı davranış, öğrencinin dersle ilgili olmayan araç-gereerlerle ilgilenmesi, ğretmen komutlarına cevap vermemek, konu dışı yorumlar yapmak, boşta durmak / boş oturmak ve

belirlenen alanı terk etmek de dahil olmak üzere verilen görevle aktif olarak meşgul olmadığı herhangi bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle sessizce beklemek, bir sonraki aktiviteye geçmek ve müşterilerle ve iş yeri çalışanlarıyla konuyla ilgili konuşmak, görev dışı davranışların örnekleri değildir.

### 3.1.2. Çalışma grubu

Bu çalışma, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bir bağlı özel eğitim meslek okulunda hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış, mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış sergileyen 2 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar seçilirken öğrencilerde aranan ön koşul özellikler şunlardır:

- a) Devlet özel eğitim kanununa göre hafif düzeyde zihin yetersizlik uygunluğu,
- b) 14-21 yaşları arasında,
- c) 11. sınıf ya da 12. sınıf staja gidiyor olması,
- d) Mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış geçmişine ve gözlemlenen bir geçmişe dayanarak bir sınıf öğretmeni tarafından aday gösterilmesi,
- e) Öğrencinin sergilediği görev dışı davranışların akranlarını ve sınıf, atölye ve iş yeri ortamını olumsuz yönde etkilemesi,
- f) Daha önceden görev dışı davranışı önlemeye yönelik herhangi bir programa katılmamış olması,
- g) Sözlü onayın sağlanması,
- h) Ebeveyn izninin sağlanması gibi kriterler göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Belirlenen ön koşullar dikkate alınarak rehberlik servisine sık sık yönlendirilen iki öğrenci belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenle son bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde: sınıf öğretmeni, ikinci katılımcının ders sırasında sıklıkla bağlam dışı konuştuğunu ve verilen görevleri yapmadığını belirtmiştir. Öğrencinin dikkat süresinin çok kısa olduğu ve genellikle verilen görevleri tamamlamadan yerinden kalktığı gözlemlenmiştir. Birinci katılımcının ise sürekli olarak arkadaşlarını şikâyet ettiği ve ders sırasında ders dışı konularla ilgilendiği ifade edilmiştir. Ayrıca, ikinci katılımcının kendisini sakinleştirmek amacıyla saçını ve kaşını yolma davranışında bulunduğu da gözlemlenmiştir.

Rehber öğretmen, her iki katılımcının da mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışlar sergilediğini belirtmiştir. İkinci katılımcının verilen görevleri yapmada zorlandığını ve sık sık sınıfı terk ettiğini, birinci katılımcının ise duygusal olarak çok hassas olduğunu ve istediği

şeyler olmadığında ağlama krizleri geçirdiğini ifade etmiştir. Rehber öğretmen, öğrencilerle bireysel görüşmeler yaptığını ve onlara uygun başa çıkma stratejileri öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Ancak, bu davranışların sürekli olarak tekrarlandığı gözlemlenmiştir.

Ön koşullar ve rehber öğretmen, meslek öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler dikkate alınarak araştırma yürütülecek 2 asil 2 yedek toplamda 4 öğrenci belirlenmiştir.

### **3.1.2.1. Birinci katılımcı**

Özel eğitim meslek okulu 11. sınıfa devam eden hafif düzey zihin yetersizliği bulunan kız öğrenci, mesleki eğitimin verildiği sınıf, atölye ve staj için gittiği iş yerinde kendisine verilen görevi zamanında tamamlamayan, iş ve işlemler esnasında sürekli ders dışı konuşan, devamlı arkadaşlarını şikâyet eden, istediklerini elde edemeyince ağlayan, görev alanının dışına çıkan ve verilen görevi sürdürmede sorun yaşayan en az üç defa rehberlik servisine yönlendirilmiş bir öğrencidir. Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler neticesinde, öğrencide ayrıca kendi saçını ve kaşını yolma davranışı tespit edilmiştir. Kuaförlük atölyesinde saç yıkama, saç kesme, boya karıştırma gibi görevleri tamamlamadan yarıda bırakmakta, sürekli arkadaşlarıyla sohbet etmekte ve görev alanının dışına çıkmaktadır. Sınıfta, öğretmenin ders anlattığı sırada sürekli konuşmakta, arkadaşlarını şikâyet etmekte ve derse odaklanmamaktadır. İş yerinde ise, verilen görevleri yapmamakta, sık sık iş yerini terk etmekte ve işverenin verdiği görevleri yerine getirmemektedir.

### **3.1.2.2. İkinci Katılımcı**

Özel eğitim meslek okulu 11. sınıfa devam eden hafif düzey zihin yetersizliği bulunan erkek öğrenci, mesleki eğitim esnasında verilen görevi belirtilen süre içerisinde yapmayan ya da hiç yapmayan, bağlam dışı konuşan, görev verilen alanı terk eden ve en az üç defa rehberlik servisine yönlendirilmiş bir öğrencidir. Mesleki eğitim sırasında, kuaförlük alanında verilen görevleri yerine getirmekte zorluk yaşamaktadır. Özellikle atölyede saç kesimi, fön çekme, saç boyama gibi görevleri tamamlamadan bırakmakta, ders sırasında sürekli olarak konuyla ilgisiz konuşmalar yapmakta ve arkadaşlarını rahatsız etmektedir. Sınıfta, öğretmenin verdiği talimatları takip etmemekte, defterine not almamakta ve dersin akışını bozacak şekilde sınıfta dolaşmaktadır. İş yerinde ise, müşterilere yönelik verilen görevleri yapmamakta, sık sık görev yerini terk etmekte ve işverenin taleplerine karşı ilgisiz davranmaktadır. Öğrenci özellikleri Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

**Tablo 3.2.** Araştırma kapsamına alınan öğrenciler ve demografik özellikleri

Öğrenciler	Yaş	Sınıf	Cinsiyet
Öğrenci 1	17	11. sınıf	Kız
Öğrenci 2	17	11. sınıf	Erkek

Araştırma kapsamında bir sınıf öğretmeni, bir meslek öğretmeni ve bir iş veren ile birlikte çalışılmıştır. Seçilen öğrencilerin öğretmenleri ve iş veren için gönüllülük göstermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan öğretmen özellikleri; Tablo 3.3’de araştırma kapsamına alınan işveren özellikleri; Tablo 3.4’de verilmiştir.

**Tablo 3.3.** Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenler ve Demografik Özellikleri

Dersler ve Öğretmenleri	Mezun Oldukları Fakülte	Mesleki Deneyim Yılı	Cinsiyet
Özel Eğitim Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	11 yıl	Kadın
Mesleki Eğitim Öğretmeni	Meslek Yüksekokulu	5 yıl	Kadın

**Tablo 3.4.** Araştırma kapsamına alınan işveren ve demografik özellikleri

İşverenler	Yaş	Mesleği	Cinsiyet
İşveren 1	24	Kuaför	Kadın

### 3.1.2.3 Uygulamacı

Araştırmacı, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, uygulamanın gerçekleştirildiği, özel eğitim meslek okulunda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yaklaşık 10 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Bulduğu okulda özellikle mesleki eğitim dersleri esnasında öğrencilerde yoğun bir şekilde görülen problem davranışlardan ötürü araştırma yapma ihtiyacı duymuştur. Araştırmacı ayrıca yüksek lisans ders döneminde Olumlu Davranışsal Destek dersini almıştır. Kanıta dayalı böylesi etkili bir uygulamayı kendi okulunda da etkisini sınamak istemiştir.

## 3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın deney süreci dört aşamada uygulanmıştır. Bu aşamalar, öğrencilerin başlama düzeylerinin belirlenmesi, Check-in/Check-up/Check-out’un uygulanması, Check-in/Check-up/Check-out sonu değerlendirme ve izlemedir. Deney süreci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Deney sürecinde haftanın beş günü mesleki eğitim’in teorik olarak verildiği sınıf

ortamı, teorik bilgilerin uygulamasının yapıldığı atölye ve öğrencilerin staj yaptıkları iş yerinde her bir öğrenciden üçer ders veri toplanmıştır.

Bağımsız değişken olan CICUCO'nun öğrencilerin görev dışı davranışlarının üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla anlık zaman örnekleme kaydı (EK-1) tutulmuştur. Anlık zaman örnekleme kaydında gözlem süresinin eşit gözlem aralıklarına bölünerek her bir gözlem aralığında davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğinin kaydedilmesidir.

Bağımlı değişken, mesleki eğitim sırasında görev dışı davranıştır. Araştırma verilerini toplamak için: Okulda mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış sergileyen öğrencileri belirlemektir. Görev dışı aralıkların yüzdesi; görev dışı davranış aralıklarının sayısının, toplam oturum sayısına bölünmesi ve 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır.

Sosyal geçerliliğin değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerden ve ebeveynlerden sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Bu amaçla, yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır (EK2). Katılan öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, CICUCO'nun kullanımı ve etkililiği hakkındaki görüşler toplanmıştır. Görüşme soruları, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları son halini almıştır. Görüşmeler, öğretmenler ve ebeveynler için uygun olan zamanda bireysel olarak okulun rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Ortalama olarak, her görüşme 30-45 dakika sürmüştür. Görüşme yapmadan önce izin alınarak kayıt yapılmış ve daha sonra analiz edilmek üzere ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

### **3.3. Verilerin Toplanması**

Araştırma sürecinde, etik kuruldan gerekli izinler alındıktan sonra, öğretmenlere uygulanacak teknik hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO'nun etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Etkililik verileri ve araştırmanın güvenilirliğine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından anlık zaman örnekleme kaydı tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinden önce, görev dışı davranışların sıklığını belirlemek için anlık zaman örnekleme kayıt formu hazırlanmıştır. Her bir oturumda, öğrencinin sınıf, atölye ve iş yerinde günlük rutinini bozmadan çalışılmış ve çalışmaya başlamadan önce öğrenciler

bilgilendirilmiştir. Otuz dakikalık gözlem süresi, beş dakikalık eşit gözlem aralıklarına bölünmüş ve her bir gözlem aralığında davranışın gerçekleşip gerçekleşmediği veri toplama formuna işlenmiştir. Öğrencinin doğru tepki verdiği davranışlar "+" işaretiyle, yanlış veya hiç tepki vermediği davranışlar "-" işaretiyle belirtilmiştir. Görev dışı aralıkların yüzdesi, görev dışı davranış aralıklarının sayısının toplam oturum sayısına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır. Bu sayede öğrencinin görev dışı davranışları belirlenmiş ve bu veriler grafiğe aktarılmıştır.

### **3.3.1. Uygulama ortamı ve kullanılan araç-gereçler**

Bu araştırmanın uygulama süreci üç ortamda yürütülmüştür. Uygulama süreci Van il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir resmi özel eğitim mesleki eğitim okulunda, katılımcıların mesleki eğitime dayalı teorik olarak eğitim gördüğü sınıf, uygulamaların yapıldığı atölyede gerçekleştirilmiştir. Bir diğer ortam ise öğrencilerin haftanın 3 günü staj için gittikleri iş yerinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim-öğretim dönemi içinde gerçekleştirilen deney sürecinin Check-in/Check-up/Check-Out oturumları okulun rehberlik servisinde, öğrencilerin ders öğretmenlerinden aldıkları dönüt koşulu ise öğrencilerin öğrenime devam ettiği sınıf, atölye ve iş yerinde gerçekleştirilmiştir.

Sınıf ortamı özellikleri şöyledir: Sınıfta sekiz kişilik sıra ve masalar, bir öğretmen masası, iki sandalye, dolap, akıllı tahta ve pano bulunmaktadır. Öğretmen masası pencere kenarında, öğrenciler "U" şeklinde sınıf tahtasına bakacak şekilde dizayn edilmiştir.

Atölye ortamı: Erkekler ve kızlar için ayrı ayrı toplamda 3 yıkama ünitesi bulunmaktadır. Saç kurutma, saç işlem yapmak için iki tane kızların, iki tane erkeklerin olmak üzere toplamda 4 ünite bulunmaktadır. Kızlar ve erkekler için ayrılan üniteler biri atölyenin sağ tarafındayken diğeri sol tarafında bulunmaktadır. Öğretmen masası ve iki sandalye tam ortada bulunmakla beraber öğrencilerin yapılan işlemleri izlediği ya da işlem yapmak için sıra beklemek için oturduğu bir tane üçlü koltuk, bir tane ikili koltuk ve iki tanede tekli koltuk öğretmen masasının hemen yanında bulunmaktadır. Atölyede ayrıca malzemelerin stoklandığı dolaplar ve raflar bulunmaktadır.

Üçüncü ortam olan iş yeri ortamında ise; müşterilerin beklemek için oturdukları koltuklar, bir tane yıkama ünitesi, işlemlerin yapıldığı üniteler ve hesabın ödendiği bir bölüm bulunmaktadır.

Veri toplamak amacıyla katılımcıyı net görecektir şekilde kamera ortama yerleştirilmiştir. Sınıfta kamera yeri sabitken atölye ve iş yerinde öğrencinin uygulama alanını değiştirmesine bağlı olarak kamera açısı değiştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci haftanın iki günü, öğrencinin 08.50-14:10 okul saatlerinde ders programına göre “Güzellik ve Saç Bakımı” dersinin olduğu saatlerde yapılmıştır. Haftanın üç günü iş yerinde ise; sabah saatlerinde yapılmıştır.

Kullanılan materyaller (a) araştırmacının günlük dönüt kartı (DPR); (b) bilgisayar süresi için kuponlar ve (c) anlık pekiştirici için ek öğeler (örneğin, şeker, kalem ve sakız). Her bir öğrenci için bireyselleştirilmiş olan görsel ve metin biçiminde günlük dönüt kartı, olumlu mesleki davranışsal beklentiden, iki geri bildirim fırsatı beklentisine göre mesleki eğitim süresinin ikiye bölünmesinden, hedefin görsel bir kutusundan (gölgeli evet başına bir kutu), bir evet / hayır, hedefime ulaştım mı, öğretmenlerin imzası ve bir yorum alanından oluşmuştur.

### **3.3.2. Yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama modelinin uygulanması**

Bu araştırmada, her iki katılımcı için ayrı ayrı başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Bunun için uygulanacak programın öğretmen ve öğrenci eğitimleri başlamadan önce, belirlenen öğrencilerin mesleki eğitim derslerinde gözlem yapılarak sınıf içinde gösterdikleri görev dışı davranış düzeyiyle ilgili veriler toplanmıştır. Veriler kararlılık gösterdiğinde, ilk öğrenci için birinci ortamda uygulamaya geçilmiştir. Birinci ortamda, hedef davranışta ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edilene kadar veri toplanmıştır. Daha sonra tüm hedef davranışlar için eşzamanlı olarak üç ortamda yoklama evresi düzenlenmiş ve sürekli kararlı veri elde edilene kadar yoklama evresinde veri toplanmıştır. İkinci ve üçüncü ortam için uygulama aynı şekilde tekrarlanmıştır. Tüm ortamlarda, hedef davranışlarda istenilen yönde bir değişiklik görüldüğünden, bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki belirlenmiştir.

### **3.3.3. Başlama düzeyi**

Araştırmanın deney sürecinde her bir öğrencinin görev dışı davranışlarını belirlemek amacıyla ard arda üç gün yoklama verisi alınmıştır. Öğrencileri doğal sınıf, atölye ve iş yeri ortamında gözlemleyebilmek, yoklama verisi alabilmek için anlık zaman örnekleme formu kullanılmıştır. Yoklama verileri öğrencilerin teorik olarak mesleki eğitim derslerinin verildiği sınıf ortamı, uygulamanın gerçekleştirildiği atölye ve staja gittikleri iş yerlerinde alınmıştır. Daha sonra anlık zaman örnekleme formu üzerinden her bir davranış için veri sayımı yapılmıştır. Anlık zaman örnekleme formundan görev dışı davranışlara ilişkin kaydedilen

veriler; Görev dışı aralıkların yüzdesi görev dışı davranış aralıklarının sayısının toplam oturum sayısına bölünmesi ve 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır.

### **3.3.4. Check-in/check-up/check-out'un uygulanması**

Check-in/Check-up/Check-out uygulaması ön hazırlık ve programın uygulanması olarak iki başlıkta yürütülmüştür.

#### **3.3.4.1. Check-in/check-up/check-out'un uygulanması öncesi hazırlık**

Check-in/Check-up/Check-Out sürecinde hazırlık iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, sınıf öğretmeni, mesleki eğitim veren öğretmen, iş veren ve öğrenciler program hakkında eğitim almıştır. Bu eğitimler, programın içeriği, günlük dönüt kartlarının değerlendirilmesi ve pekiştireç sunumu gibi konuları içermiştir. İkinci aşama, belirlenen katılımcı öğrencilere program başlamadan önce 30 dakikalık eğitimleri kapsamıştır. Bu eğitimler, check-in, performans dönüt kartları, sınıf rutinleri, check-up, check-out, sınıf öğretmenin raporları ve pekiştireç bileşenlerinden oluşmuştur. Temel sürece geçilmeden önce sınıf, atölye ve iş yeri düzeyinde düzenlemeler yapılmıştır.

Sınıf ortamının hazırlanması aşamasında, olumlu bir sınıf ortamı oluşturulmuş ve ekran etiketlemesinin önlenmesi için öncelikle tüm öğrencilerle bir araya gelinip sohbet edilmiştir. Öğrencilerle, sınıf, atölye ve iş yeri ortamının daha iyi olabilmesi için neler yapılabileceği hakkında konuşulmuş ve onların önerileri dinlenmiştir. Ayrıca, her ortam için kurallar belirlenerek tahtaya her birinin söylediği kural yazılmıştır. Yazılan tüm maddeler üzerinde tek tek konuşularak kural listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan kural listesi 30-45 cm ölçülerinde hazırlanarak sınıfta tüm öğrencilerin görebileceği bir noktaya asılmıştır. Sınıfa yazılı görsellerin aynısı atölye ve iş yerine de asılmıştır. Tüm bu kurallara uyulduğunda alacakları ödüller belirlenmiştir. Bu ödüller, tüm sınıfın birlikte aktivitede bulunabileceği somut ödüller olmuştur. Ödüller, okulun bilişim atölyesinde zaman geçirebilecekleri bilgisayar süresi kuponları, ders aralarında oynayabilecekleri top ve çikolatadan oluşmuştur.

Sınıf düzeyinde tüm öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmak ve olumlu etkileşimi teşvik etmek amacıyla "Sadece Çocuk Değilim" etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerin görevlerini yerine getirme ve sorumluluk bilincini geliştirmek için tahtaya belirli ortamlar yazılmış ve bu ortamlardaki rolleri, görevleri ve sorumlulukları öğrencilere sorulmuştur. Alınan cevaplar beyin fırtınası yöntemiyle tahtada listelenmiştir. Daha sonra

öğrencilere "Ben Sadece Çocuk Değilim" metni dağıtılarak, metindeki boşlukları kendi görev ve sorumluluklarıyla doldurmaları istenmiştir. Öğrencilere, hikayedeki boşlukların tek bir doğru cevabının olmadığı ve önemli olanın hikâyede ilgili bölümde ne gibi roller ve sorumluluklar olabileceğini düşünüp yazmaları gerektiği vurgulanmıştır. Gönüllü öğrencilerden başlanarak hikayeler okunmuş ve kısa bir karşılaştırma yapılmıştır. Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin birbirleriyle olumlu etkileşime girmelerini sağlamak ve görev ve sorumluluklarının farkında olmalarını artırmaktır. Uygulanacak olan programın içeriği, programın devam ederken neden kameranın sınıfta bulunduğu ve nasıl kullanılacağı öğrencilere detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Sınıftaki öğrencilerin velileriyle veli toplantısı sırasında bir araya gelinerek program ailelere anlatılmış ve kamera kaydı için ailelerden yazılı izin alınmıştır.

*Öğretmen Eğitimi:* Mesleki eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeniyle birlikte belirlenen bir gün ve saatte haftanın 3 günü öğle arasında (12:00/12:40) 30 dakikalık üç oturumda öğretmen eğitimi yapılmıştır. Bu eğitimler, okulun rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir ve rehber öğretmen de katılımcılar arasında yer almıştır. İlk oturumda, programın genel tanıtımı yapılarak içeriği hakkında bilgi verilmiştir. İkinci oturumda programın örnek videosu izletilmiş ve video üzerinden konuşulmuş, günlük geri bildirim kartlarına nasıl puan verileceği örnek cümlelerle öğretmenlere aktarılmıştır. Üçüncü oturumda ise daha önce teorik ve pratik eğitimin verildiği sınıf ve atölyede tutulan anlık zaman örnekleme kayıt raporu her bir öğretmene ayrı puanlama kartı verilerek puanlamaları istenmiştir. Bu uygulama öğretmenler arasında %80 oranında tutarlılık sağlanana kadar devam etmiştir. Ayrıca öğretmenlere uygulama süresince program dışında herhangi bir ödüllendirme veya görüşme yapmamaları gerektiği konusunda uyarıda bulunulmuştur.

*İşveren Eğitimi:* Öğrencilerin staj yaptığı işverenle yüz yüze görüşülerek uygun bir gün ve saat belirlenmiştir. Bu bağlamda, akşam saatlerinde (20:00/21:40) 30 dakikalık üç oturumda işveren eğitimi online olarak gerçekleştirilmiştir. Toplantıya mesleki eğitim öğretmeni de katılmıştır. İlk oturumda programın genel tanıtımı yapılarak içeriği hakkında bilgi verilmiştir. İkinci oturumda programın örnek videosu izletilmiş ve video üzerinden konuşulmuş, günlük geri bildirim kartlarına nasıl puan verileceği örnek cümlelerle işverene aktarılmıştır. Üçüncü oturumda ise daha önce uygulamanın yapıldığı iş yerinde tutulan anlık zaman örnekleme kayıt raporu işverene ayrı puanlama kartı verilerek puanlaması istenmiştir. Ayrıca işverene uygulama süresince program dışında herhangi bir ödüllendirme veya görüşme yapmaması gerektiği konusunda uyarıda bulunulmuştur.

*Katılımcı Öğrencilerin Eğitimi:* Öğrencilere rehber öğretmenin odasında bireysel olarak düzenlenen 30 dakikalık oturumlar halinde programın nasıl yürütüleceği, kartların ne zaman puanlandırılacağı, puanların anlamı, ödüllerin ne zaman alınacağı ve kartların imzalanarak geri getirilmesi gerektiği konusunda eğitim verilmiştir. Ayrıca öğrencilere en sevdikleri pekiştiricilerin belirlendiği eğitimde bilgi aktarılmıştır.

#### **3.3.4.2. Check-in/check-up/check-out öğretim oturumları**

Müdahale sırasında, Check-in/Check-out'un uyarlanmış bir versiyonu uygulanmıştır. Check-in, her mesleki eğitim oturumundan önce, sırasında ve sonunda gerçekleştirilmiştir (örneğin, Swoszowski vd., 2013); Günlük dönüt kartı, kısa metin ve resimli; geri bildirim uzunluğu daha kısa ve sınıf, ev bileşeni olarak hizmet etmiştir (örneğin, Ennis vd., 2012; Swoszowski vd., 2012; Swoszowski vd., 2013). Sınıf, öğrencilere daha hızlı geri bildirim ve pekiştireç sağlamak için müdahalenin ev bileşeni olarak hizmet etmiştir. Müdahaleden önce, sınıf öğretmeni ve meslek öğretmeni, her öğrenci için kimin mentör olarak hizmet edeceğine karar vermiştir. Meslek öğretmeni okulun atölye ortamında, iş veren ise; iş yeri ortamında iki öğrenci için mentör rolüne hizmet etmiş ve sınıf öğretmeni her öğrenci için ev bileşeni olarak görev yapmıştır.

Temelde, tüm tipik mesleki eğitim prosedürleri meydana gelmiştir. Bu, bireyselleştirilmiş öğretim, sık geri bildirim ve sözlü övgü şeklinde olumlu pekiştirme içermiştir. Öğrencilerle sınıftan ayrılmadan önce davranışsal beklentiler gözden geçirilmiş; ancak, bu beklentiler öğrenciye özgü olmamakla beraber geneldi (örneğin, en iyi şekilde davranın, elinizi kaldırın, vb.). Mesleki eğitim sırasında, geri bildirim her öğrenciye özel olmakla beraber sözlü övgü sınıfın geneline yapılmıştır (örneğin, güzel iş).

Check-In/Check-up/Check-Out dört aşamada yürütülmüştür. Birinci aşama öğrencilerin sabah okula geldiklerinde günlük davranış kartlarını aldıkları check-in, ikinci aşama gün ortası kontrolünü içeren check-up, üçüncü aşama ders sonunda mesleki eğitim veren öğretmenden ve iş verenden davranışlarına yönelik aldıkları dönüt aşaması ve dördüncü aşama derslerin bitiminde davranış kartıyla gelmesi ve puanının hesaplanmasını ve dönütü içeren check-out aşamasıdır. Tüm bu dört aşamayı içerecek şekilde öğretim oturumları haftanın beş günü okulda mesleki eğitim derslerinin olduğu saatlerde, iş yerinde ise; üç ders saati süresince yürütülmüştür. Her bir öğrenci için öğretim oturumları toplamda 8 hafta sürmüştür.

İlk olarak, her öğrenci mesleki eğitim oturumuna başlamadan hemen önce mentörle bir araya gelmiştir. Check-in, mesleki eğitim alanında öğrenci başına bir ila iki dakika boyunca gerçekleşmiştir. Öğrenci CICUCO günlük dönüt kartını aldıktan sonra mentörle beklenen davranışlar hakkında tartışmış ve günlük hedefe ulaşmak için kaç tane "evet" e ihtiyaç duyulduğu hatırlatılmıştır (yani, altı olası evetten dördü). Öğrencilerden beklenen davranışları günlük dönüt kartından okuyarak veya mentörden sonra tekrarlayarak sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir.

İkincisi, her öğrenci mesleki eğitim oturumunun yarısında ve sonunda günlük dönüt kartları hakkında geri bildirim almıştır. Her öğrenci, uygun çalışma davranışını göstermişse (örneğin, atandığı alanda kalmak, çalışmaya devam etmek, vb.) "evet" ve uygun çalışma davranışını sergilemek için birden fazla hatırlatma sağlanmışsa "hayır" almıştır.

Mentörler (iş veren ve mesleki eğitim öğretmeni), günlük dönüt kartındaki uygun "evet" veya "hayır" ı öğrencinin önünde daire içine almışlardır. Bir öğrenci "hayır" aldıysa, neden "hayır" aldığı söylenmiş ve performanslarını geliştirmek için neler yapabilecekleri ifade edilmiştir. Buna ek olarak, her öğrenci gelecekteki mesleki eğitim oturumlarında performanslarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda fikir verilmiştir.

Üçüncüsü, mesleki eğitim oturumunun sonunda öğrenci, çıkış yapmak için mentörle bir araya gelmiştir. Check-out sırasında öğrenci, alınan her "evet" için hedef görselindeki bir kutuyu doldurarak oturumun hedefine ulaşmış ve ulaşmadığını belirlenmiştir. Öğrenci hedefe ulaşırsa, mentörlerden küçük bir somut öğe ve davranışa özgü övgü şeklinde anında pekiştirici almışlardır. Öğrenci hedefine ulaşamazsa, sözlü teşvik verilmiş ve mentör ile öğrenci bir sonraki mesleki eğitim oturumunda nelerin farklı yapılabileceğini tartışmıştır.

Dördüncüsü, her öğrenci CICUCO günlük dönüt kartını sınıfa geri götürerek ve sınıf öğretmeniyle bir araya gelmiştir. Sınıf öğretmeni, hedeflerine ulaşan öğrencilere davranışa özgü övgüler sunarak ev bileşeni rolünde görev yaparak öğrenciye günün ilerleyen saatlerinde kullanılmak üzere bilgisayar zamanı için bir kupon sağlamıştır. Bir öğrenci amacına ulaşamadıysa, öğretmen öğrenciye sözlü teşvik sağlamıştır. Tüm öğrenciler için, sınıf öğretmeni günlük dönüt kartını imzalamıştır. Daha sonra her öğrenci CICUCO günlük dönüt kartını derhal mentöre iade etmiştir (aynı gün).

### **3.3.4.3. Günlük dönüt kartlarının değerlendirilmesi**

Öğrencilerin günlük performanslarını izlemek ve değerlendirmek amacıyla günlük geri dönüt kartları (Ek:4) kullanılmıştır. Bu kartlar, her katılımcının hedef davranışlarını belirleyen ve bu davranışların puanlandığı bölümlerden meydana gelmektedir. Ayrıca kartlar üzerinde, o gün öğrencinin aldığı puanın kaydedildiği, tarih, ödül, mentör ve sınıf öğretmeni imzası ve not alanları bulunmaktadır. Günlük dönüt kartı, mesleki eğitim sürecini içerecek şekilde düzenlenmiştir. Her bir mesleki eğitim oturumu için öğrencinin alabileceği maksimum puan 4'tür ve bu şekilde üç ders için toplamda 12 puan alabilmektedir. Günlük dönüt kartları, her dersin sonunda mentör tarafından öğrencilerle birebir görüşülerek puanlanmıştır. İş yerinde ise, işveren tarafından günlük dönüt kartları 40 dakikalık sürecin sonunda öğrencilerle birebir görüşülerek puanlanmıştır. Meslek dersi veya staj sonrasında öğrenci, sınıf öğretmenin yanına gelerek günlük dönüt kartını teslim etmiştir (check-out). Toplam puanın hesaplanması ve ödülün verilmesi sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenin uygulama süresi, 8 hafta boyunca sürmüştür.

### **3.3.4.4. Check-in/check-up/check-out değerlendirmesi ve verilerin kodlaması**

Öğrencilerin görev dışı davranışlarının ölçülebilmesi için sınıf, atölye ve iş yerinde tutulan anlık zaman örnekleme kaydı kullanılarak davranış seviyeleri belirlenmiştir. Beklenen hedef davranışlar şunlardır:

1) *Çalışmayı sürdürme*: Öğretmen veya işverenin öğrenciye verdiği görevi sürdürmesi beklentisidir. Bu değişken, anlık zaman örnekleme kaydı kullanılarak değerlendirilmiş ve hedef sınıf, atölye ve iş yerinde yerine getirilmişse "+" işaretiyle kaydedilmiştir.

2) *Görev verilen alanda bulunma*: Öğrencinin, görev alanından ayrılmadan görevi sürdürmesi beklentisidir. Herhangi bir görevi olmadığı zaman sınıf ve atölyede yerinde sessizce beklemesi, iş yerinde ise müşteriye karşılamak için hazırda beklemesi gerekmektedir. Bu değişken, anlık zaman örnekleme kaydı kullanılarak değerlendirilmiş ve hedef sınıf, atölye ve iş yerinde yerine getirilmişse "+" işaretiyle kaydedilmiştir.

3) *Bağlama uygun konuşma*: Öğrencinin, mesleki eğitim esnasında verilen görevle ilgili konuşması, arkadaşlarına soru sorması veya iş yerinde müşteriyle yapılan işlemle ilgili sohbet etmesi beklenmektedir. Bu değişken, anlık zaman örnekleme kaydı kullanılarak

değerlendirilmiş ve hedef sınıf, atölye ve iş yerinde yerine getirilmişse "+" işaretiyle kaydedilmiştir.

#### **3.3.4. İzleme oturumları**

İzleme sürecinde Check-In/Check-Up/Check-Out bitiminden iki, dört ve altı hafta sonra birer denemeye yer verilerek sınıf, atölye ve iş yerinde öğrencilerin izleme verileri, başlama düzeyi ve öğretim oturumlarının değerlendirmesinde olduğu gibi kamera kaydı alınarak toplanmıştır.

#### **3.3.5. Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması**

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin Check-In/Check-Up/Check-Out hakkındaki görüşleri, kullanımı ve etkililiği yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış, ardından özel eğitim alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından kapsam ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları revize edilmiş ve son halini almıştır.

Check-In/Check-Up/Check-Out uygulamasının öğrencilerin görev dışı davranışlarına etkisinin sosyal geçerlilik açısından değerlendirilmesi amacıyla, öğretmenlerden ve ebeveynlerden araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniklerine başvurulmadan önce, ebeveynlere öğrencilerin performanslarını gösteren kayıtların bulunduğu bir CD verilmiştir. Benzer şekilde, öğretmenlere araştırmanın özeti ve bir CD sunulmuştur.

Görüşme soruları, araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrenciler için uygun zamanlarda okulun rehberlik servisinde bireysel olarak uygulanmıştır. Görüşmelerin süresi 30-45 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler öncesinde, kayıt alınması için izin alınmış ve daha sonra analiz edilebilmesi amacıyla ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

#### **3.3.6. Güvenirlilik verileri**

Araştırmada uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik olmak üzere iki farklı güvenilirlik verisi toplanmıştır.

##### **3.3.6.1. Uygulama güvenilirliği verilerinin hesaplanması**

Uygulama güvenilirliği, Check-In/Check-Up/Check-Out oturumlarının araştırmacı tarafından doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek için kontrol listesi kullanılarak müdahale sırasında ölçülmüştür. Uygulama güvenilirliği verilerinin değerlendirilmesi amacıyla uygulama güvenilirlik formu (EK:5) geliştirilmiştir. Bu form, araştırmacının her oturumda

izleyeceği adımları kontrol listesi haline getirerek oluşturulmuştur. Araştırmacı, oturum sırasında bu kontrol listesini kullanarak adımları takip etmiş ve oturum sonunda uygulamanın doğruluğunu kontrol etmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen başlama, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarının en az %30'u yansız atama yoluyla seçilerek; uygulama oturumlarının kamera kayıtları uzman bir kişi tarafından incelenmiştir. İzleyiciye kontrol listesi verilmiş ve her bir deney koşulu için verilen kamera kayıtlarının, araştırmacının gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği eğitim programı uygulama aşamalarını kontrol etmesi istenmiştir. İzleyici, formları doldurduktan sonra veriler, Gözlenen araştırmacı davranışı / Planlanan araştırmacı davranışı x100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın uygulama güvenilirliği %97 olarak belirlenmiştir.

### **3.3.6.2. Gözlemciler arası güvenilirliğin hesaplanması**

Bu araştırmada araştırmaya katılan her bir öğrenci için 63 olmak üzere toplamda 126 oturum gözlem verisi toplanmıştır. Bu verilerin %30'u seçkisiz atama ile belirlenmiş ve ikinci bir eğitilmiş gözlemciye verilmiştir. İkinci gözlemci, bağımsız ve eşzamanlı olarak, başlama, yoklama ve uygulama sırasında görev dışı davranışları gözlemlemiş ve gözlemciler arası güvenilirlik verisi hesaplanmıştır.

İlk öğrenci için seçkisiz atama ile belirlenen veriler arasında üç başlama düzeyi gözlem verisi, sekiz toplu yoklama verisi, altı uygulama gözlem verisi ve üç izleme gözlem verisi bulunmaktadır. İkinci öğrenci için ise üç başlama düzeyi gözlem verisi, sekiz toplu yoklama verisi, altı uygulama gözlem verisi ve üç izleme gözlem verisi olmak üzere toplamda kırk gözlem verisi ikinci gözlemciye verilmiştir. İkinci gözlemci, bu verileri izleyerek kayıt formuna kodlamıştır.

İlk olarak, araştırmacı ikinci gözlemciyle birlikte bir ön çalışma yapmış ve kodlama kriterlerini belirlemiştir. Daha sonra, araştırmacı seçkisiz atama ile belirlenen bir veriyi kodlarken ikinci gözlemciyi izlemiş ve sorularını cevaplamıştır. İkinci gözlemci, bağımsız olarak kodlama yapabilecek seviyeye geldiğinde, verilerin %30'unu kodlamıştır.

Gözlemciler arası güvenilirlik, " $\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır (İftar ve Tekin, 1997). İlk öğrenci için seçkisiz atama ile seçilen yirmi gözlem verisi için ortalama %98, ikinci öğrenci için ise yirmi gözlem verisi için ortalama %98 düzeyinde gözlemciler arası güvenilirlik bulunmuştur. Tüm veriler için, seçkisiz

atama ile %30'u seçilen verilerin gözlemciler arası güvenilirliği ortalama %98 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.7. Sosyal geçerlilik kayıtlarının kodlanması ve gözlemciler arası güvenilirlik**

Check-In/Check-Up/Check-Out uygulamalarına ilişkin yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları incelendikten sonra, araştırmacı ve bir uzman tarafından içerik analizi yapılmış ve veri kodlama anahtarı ile temalar oluşturulmuştur. Hem araştırmacı hem de uzman tarafından gerçekleştirilen kodlamalarda gözlemciler arası güvenilirliğin %100 olduğu belirlenmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Tek denekli deneysel desenlerle yapılan çalışmalarda, verilerin incelenmesi ve sonuçların çıkarılması genellikle grafikler üzerinden yapılarak görsel olarak değerlendirilir (Lane ve Gast, 2014). Bu çalışmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden biri olan yoklama-evreli ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak grafiklerle sunulan verilerin görsel analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin haftalık gözlem verileri ayrı ayrı sütun grafikleri şeklinde sunulmuştur. Check-In/Check-Up/Check-Out sürecinin, öğrencilerin görev dışı davranışlarını ölçmek amacıyla, her bir öğrencinin yoklama, uygulama ve izleme aşamaları gün gün grafiklerle gösterilmiştir. Sosyal geçerlilik verileri ise öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin verilerinin analizi, katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini derinlemesine anlamak için içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi üç aşamada yapılmıştır:

*Adım 1:* Öncelikle görüşmelerin tam metinleri dokümanite edilmiştir. Metinler, öğretmen ve ebeveynlerle yapılan her görüşmenin tam olarak kaydedilmesi ve herhangi bir düzeltme yapılmadan yazıya aktarılmasıyla oluşturulmuştur.

*Adım 2:* Oluşturulan metinler tekrar tekrar okunarak araştırma temaları belirlenmiştir. Araştırmacı, metinleri okuduktan sonra, ortaya çıkan temaların ana başlıklarını tanımlamıştır.

*Adım 3:* Belirlenen temaların uygunluğunu değerlendirmek için araştırmacı ve özel eğitim alanında uzman bir kişi görüşmeleri bağımsız olarak değerlendirmiş ve sonuçları bir araya getirerek temaların uygunluğu konusunda görüş birliği sağlanıp sağlanmadığı üzerine

tartışmışlardır. Görüş birliği sağlandıktan sonra ortaya çıkan temalar ve başlıklar, bulgular bölümünde sunulmuştur.



## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

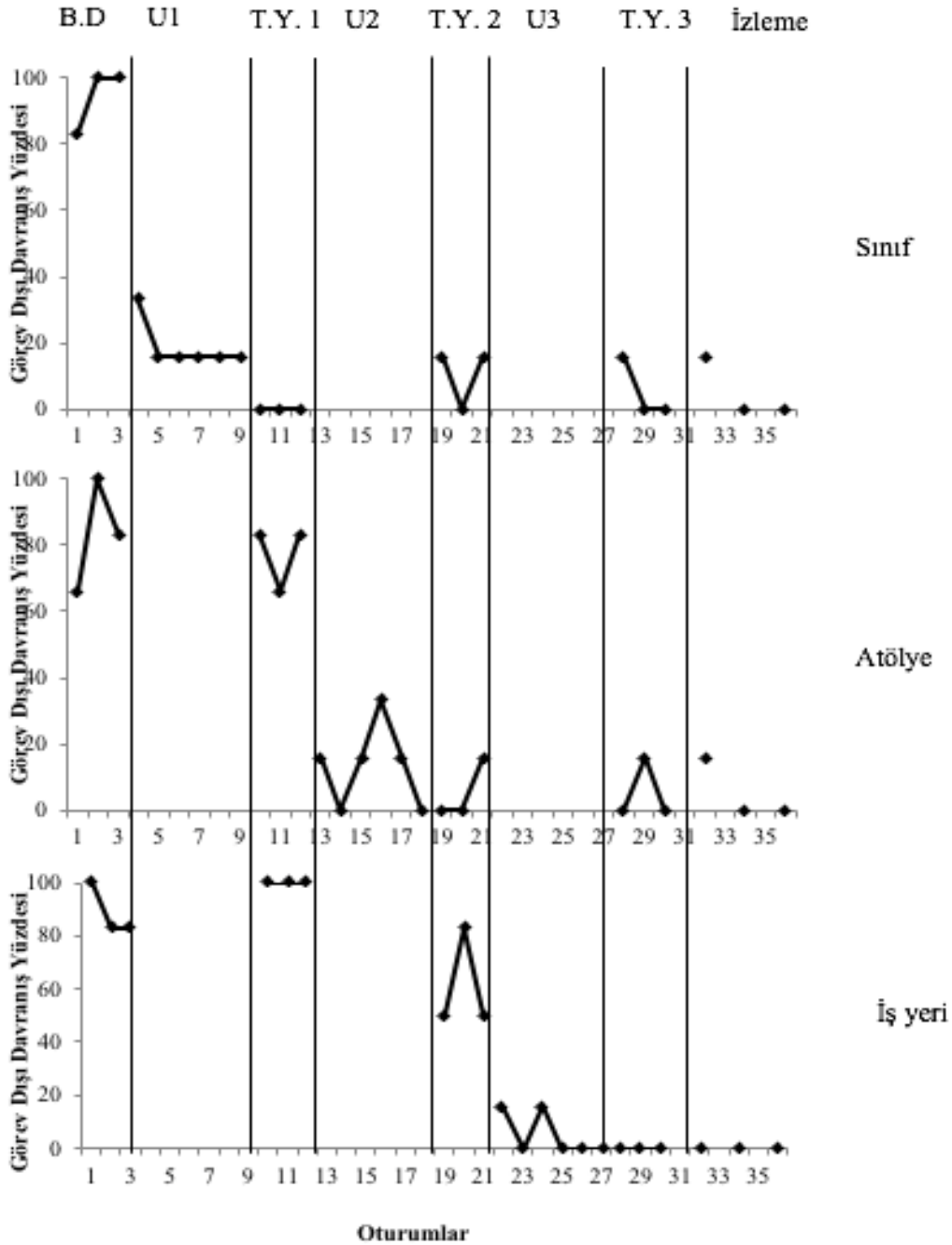
Bu araştırmanın amacı, özel eğitim mesleki eğitim okulunda öğrenim gören, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında mesleki eğitim sırasındaki görev dışı davranışları üzerinde Check-in/Check-up/Check-out (CICUCO)' nun etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç kapsamında öğrencilerin; görev dışı davranışları incelenerek bulgular sunulmuştur. Araştırmada tek denekli deneysel yöntemlerden yoklama evreli ortamlar arası çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Bu model, sürekli veri toplama gerektirmediği için, kovaryans etkisinin kontrol edilmesi için çalışmaya başka bir katılımcı eklenerek, benzer bağımlı değişkenlerin bu katılımcıda da kazandırılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşıma "ortamlar arası çoklu yoklama modelinin başka katılımcılarla tekrarlanması" denir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2016). Bu şekilde, bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin kovaryans etkiden mi yoksa bağımsız değişkenden mi kaynaklandığı belirlenir. Bu çalışmada, kovaryans etkisinin kontrol edilmesi için iki farklı katılımcı seçilmiş ve üç farklı ortamda uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında sosyal geçerlilik verileri, araştırmaya katılan bir özel eğitim öğretmeni, bir meslek öğretmeni ve iki ebeveyn ile programın etkililiği, durumu ve içeriği betimlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, görev dışı davranış bulguları, izleme ve sosyal geçerlilik bulguları olarak incelenmiştir.

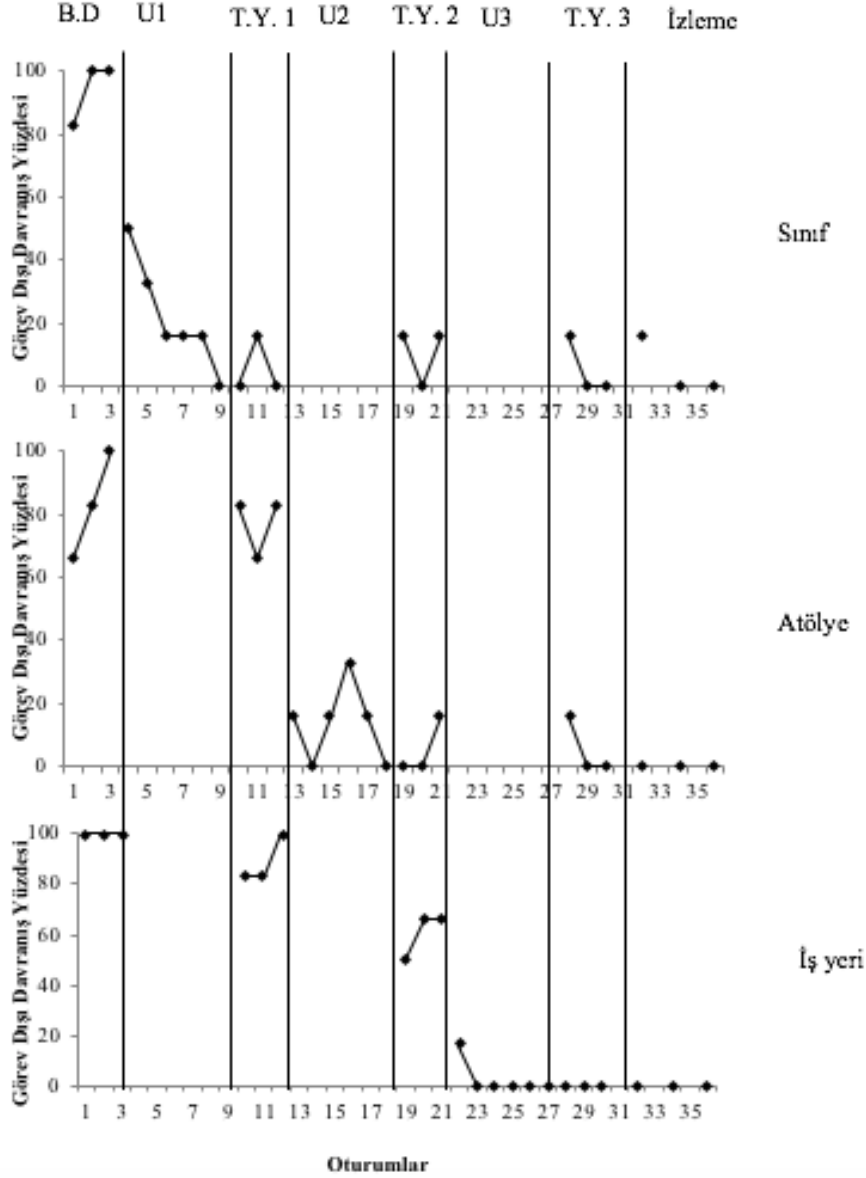
#### **4.1. Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul İçi ve Okul Dışı Mesleki Eğitim Sırasındaki Görev Dışı Davranışlarına CICUCO'nun Etkililiğine Yönelik Bulgular**

Hafif düzey zihin yetersizliği olan iki öğrencinin mesleki eğitim ortamlarında (sınıf, atölye ve iş yer) görev dışı davranışlarına CICUCO'nun etkililiğine ilişkin bulgular Öğrenci 1'in Şekil 4.1'de yer alırken, Öğrenci 2'nin Şekil 4.2'de yer almaktadır. Bu grafiklerde başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve izleme oturumlarında görev dışı davranışlarının gözlemlendiği gözlem aralıklarının yüzdesi sunulmuştur. Grafik üzerinde yatay eksen gerçekleştirilen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda öğrencilerin sergilediği tepki yüzdelere göstermektedir. Şekil 4.1 ve Şekil 4.2'de elde edilen veriler, başlama düzeyi, yoklama oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumları olmak üzere dört evrede incelenmiştir. Öğrencilerin toplu

yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden yoklama verileri; öğrencilerin günlük yoklama oturumlarında sergilediği tepkilerden uygulama verileri ile öğretim bittikten 2, 4 ve 6 hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında öğrencilerin sergilediği tepkilerden izleme oturumları verileri alınmıştır. Her bir öğrenciden başlama düzeyi, toplu yoklama ve izleme üçer oturum uygulama oturumları ise; altışar oturum olarak gerçekleştirilmiştir.



Şekil 4.1. Öğrenci 1'e ait görev dışı davranışlarının başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme (İ) oturumları



Şekil 4.2. Öğrenci 2'ye ait görev dışı davranışlarının başlama düzeyi (BD), uygulama (U), toplu yoklama (TY) ve izleme (İ) oturumları

Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin sınıf ortamında başlama düzeyi verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması sırasıyla %95, %95 düzeyindeyken; atölye ortamında başlama düzeyi verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %84, %84; iş yeri ortamında başlama düzeyi verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %89, %100 olarak görülmüştür. Üç ayrı ortamda başlama düzeyi verileri üç oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edildikten sonra birinci olan sınıf ortamında uygulama yapılmıştır.

Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin sınıf ortamında CICUCO müdahale programının gerçekleştiği uygulama evresinde, görev dışı davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının

yüzde ortalaması sırasıyla %20, %22 olarak görülmüştür. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin uygulama ortamında altı oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edildikten sonra, üç ayrı ortam için toplu yoklama verisi alınmıştır.

Öğrenci 1'in ve Öğrenci 2'nin sınıf ortamında birinci toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması sırasıyla %0, %6 düzeyindeyken; atölye ortamında birinci toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %78, %78; iş yeri ortamında birinci toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %100, %89 olarak görülmüştür. Üç ayrı ortamda birinci toplu yoklama verileri alındıktan sonra ikinci ortam olan atölye ortamında uygulama yapılmıştır.

Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin atölye ortamında CICUCO müdahale programının gerçekleştiği uygulama evresinde, görev dışı davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması sırasıyla %14, %6 olarak görülmüştür. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin uygulama ortamında altı oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edildikten sonra, üç ayrı ortam için ikinci toplu yoklama verisi alınmıştır.

Öğrenci 1'in ve Öğrenci 2'nin sınıf ortamında ikinci toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması sırasıyla %11, %11 düzeyindeyken; atölye ortamında ikinci toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %6, %6; iş yeri ortamında ikinci toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %62, %62 olarak görülmüştür. Üç ayrı ortamda ikinci toplu yoklama verileri alındıktan sonra üçüncü ortam olan iş yeri ortamında uygulama yapılmıştır.

Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin iş yeri ortamında CICUCO müdahale programının gerçekleştiği uygulama evresinde, görev dışı davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması sırasıyla %6, %3 olarak görülmüştür. Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin uygulama ortamında altı oturum üst üste sürekli kararlı veri elde edildikten sonra, üç ayrı ortam için üçüncü toplu yoklama verileri alınmıştır.

Öğrenci 1'in ve Öğrenci 2'nin sınıf ortamında üçüncü toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması sırasıyla %6, %6 düzeyindeyken; atölye ortamında üçüncü toplu yoklama verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %0, %0; iş yeri ortamında üçüncü toplu yoklama

verilerinde, görev dışı davranışların gözlem aralıklarının yüzdesinin ortalaması %0, %0 olarak görülmüştür. Üç ayrı ortamda üçüncü toplu yoklama verileri alındıktan sonra üç ortam için izleme verileri alınmıştır.

#### **4.2. Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul İçi ve Okul Dışı Mesleki Eğitim Sırasındaki Görev Dışı Davranışlarına CICUCO'nun Etkililiğine İlişkin İzleme Bulguları**

Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içi ve okul dışı mesleki eğitim sırasındaki görev dışı davranışlarına Olumlu Davranışsal Destek ikincil düzey müdahale programlarından olan CICUCO uygulamasının, müdahale programı uygulandıktan sonra da sürdürülüp sürdürülmediğinin belirlenmesi için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumları, Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin son öğretim oturumunun tamamlanmasının ardından 2, 4 ve 6 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Her ortamda (sınıf, atölye ve iş yeri) üç denemeye yer verilmiştir.

İzleme oturumlarındaki verilerde, Öğrenci 1'in sınıf ortamında izleme evresinde, görev dışı davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %6, iken; atölye ortamında izleme evresinde, görev dışı davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %0; iş yeri ortamında izleme evresinde, görev dışı davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %0 olarak görülmüştür. İzleme oturumlarındaki verilerde, Öğrenci 2'nin sınıf ortamında izleme evresinde, görev dışı davranışların görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %6 iken; atölye ortamında izleme evresinde, görev dışı davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %0; iş yeri ortamında izleme evresinde, görev dışı davranışlarının görüldüğü gözlem aralıklarının yüzde ortalaması %0 olarak görülmüştür. İzleme oturumlarında elde edilen veriler incelendiğinde, öğretim sonra erdikten 2, 4 ve 6 hafta sonra CICUCO'nun etkisinin devam ettiği görülmüştür.

#### **4.3. Uygulanan Check-in/Check-up/Check-out'un Öğrencilerin Görev Dışı Davranışları Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmenler ve Ebeveynlerin Sosyal Geçerlilik Bulguları**

Sosyal geçerlilik verilerinin toplanması amacıyla Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin sınıf öğretmenine, meslek öğretmenine ve ebeveynlerine verilmek üzere başlama düzeyi verilerinden ve CICUCO müdahalesinin etkililiğini gösteren oturumlardan oluşan video görüntülerinin içinde bulunduğu bir CD hazırlanmıştır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin araştırma hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla "Sosyal Geçerlilik Formu" (EK:2, EK:3) hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin analizi, katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini

derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Belirlenen tema ve kategoriler Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen tema ve kategoriler

<b>Tema 1: Davranış Değişimleri</b>	<b>Tema 2: Programın Etkisi</b>	<b>Tema 3: Sosyal İlişkiler</b>	<b>Tema 4: Mesleki Beceriler</b>	<b>Tema 5: Uyum</b>
K1.1: Öfke krizlerinde azalma.	K2.1: Program öncesi ve sonrası farklılıkların görülmesi.	K3.1: Arkadaşlarla daha uyumlu ilişkiler kurma.	K4.1: Mesleki derslere daha fazla ilgi gösterme.	K5.1: İş yerindeki uyumun artması.
K1.2: Kişisel bakıma daha fazla özen gösterme.	K2.2: Öğrencilerin ders dışı konuşma ve hareketliliklerinde azalma.	K3.2: Sınıf arkadaşları tarafından kabul görmekte artış.	K4.2: İş yerindeki performansın artması.	K5.2: Daha ciddi ve disiplinli bir tutum sergileme.
K1.3: Evde ve okulda daha uyumlu davranma.	K2.3: Görevlere daha istekli ve zamanında yaklaşma.	K3.3: Daha saygılı ve efendi davranma.	K4.3: El becerilerinde ve iş yapma isteğinde artış.	K5.3: Staj yaptığı iş yerinde olumlu dönüşler alınması.

**Anahtar:** K: Kategori

Görüş birliği sonucunda ortaya çıkan temalar ve kategoriler neticesinde bulgular aşağıdaki şekilde sunulmuştur. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Davranış değişimleri” temasına yönelik kategoriler ve görüşler Tablo 4.2’de verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Davranış Değişimleri” teması ve kategoriler

<b>Tema</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri</b>
Davranış Değişimleri	Öfke krizlerinde azalma	<i>“Öğrenci 1 ha bire ağlıyordu...Uygulanan davranış eğitimi programından sonra daha uysal hem sınıf arkadaşlarıyla hem de okuldaki diğer arkadaşlarıyla çok daha iyi anlaşılıyor. (Özel eğitim öğretmeni)</i>
Davranış Değişimleri	Kişisel bakıma daha fazla özen gösterme	<i>"Öğrenci 1'in evde bir görev verdiğimizde önceden yapmak istemiyordu. Kişisel bakımına özen göstermiyordu. Ama şimdi ayna karşısında ayrılmak istemiyor." şeklinde ifade etmektedir. (Ebeveyn 1)</i>
Davranış Değişimleri	Evde ve okulda daha uyumlu olma	<i>"Bayağı bi düzelmiş, iyiye gidiyor hani eskiye göre çok çok iyi mesela onu daha da güzelleştirdi onun ruhunu da geliştirdi bence hani davranışlarına da yansdı. (Ebeveyn 2)</i>

Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Programın etkisi” temasına yönelik kategoriler ve görüşler Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Programın etkisi” teması ve kategoriler		
Tema	Kategoriler	Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri
Programın Etkisi	Program öncesi ve sonrası farklılıkların görülmesi	"Öğrenciler hem uyumlu, istekli, görev bilincindedir. Bence herkes bu davranış eğitim programını okullarda ve sınıflarda uygulamalı." (Özel eğitim öğretmeni)
Programın Etkisi	Öğrencilerin ders dışı konuşma ve hareketliliklerinde azalma.	"İki öğrencimizde diğer arkadaşlarıyla sorun yaşıyordu. Dersteyken devamlı şikâyet ediliyorlardı. İki öğrencimizde sık sık arkadaşlarına ders dışı anlamsız şeyler söyleyerek dikkatlerini dağıtıyorlardı." (Özel eğitim öğretmeni)
Programın Etkisi	Görevlerde daha istekli ve zamanında yaklaşma	Artık derse keyifle giriyorum. Derse girmeden önce oturup bekliyorlar." (Meslek öğretmeni)

Özel eğitim öğretmenin, meslek öğretmenin ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Sosyal İlişkiler” temasına yönelik “arkadaşlarla daha uyumlu ilişkiler kurma” kategorisi, ”akran kabulü” kategorisi ve “daha saygılı davranma” kategorileri ve görüşler Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Sosyal İlişkiler” teması ve kategoriler		
Tema	Kategoriler	Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri
Sosyal İlişkiler	Arkadaşlarla daha uyumlu ilişkiler kurma	"Şimdi Öğrenci 1'in kabul gördüğüne tanık oldum. Staj yerine ziyarete gittiğimde çok şaşırdım. Verilen görevi yapıyor. Boş konuşmuyor, çok saygılı ve efendi olmuş." (Ebeveyn 1)
Sosyal İlişkiler	Akran Kabulü	"Uygulanan davranış eğitimi programından sonra daha uysal hem sınıf arkadaşlarıyla hem de okuldaki diğer arkadaşlarıyla çok daha iyi anlaşılıyor." (Özel eğitim öğretmeni)
Sosyal İlişkiler	Daha saygılı davranma	

Özel eğitim öğretmenin, mesleki eğitim veren öğretmenin ve Öğrenci 1 ve Öğrenci 2'nin ebeveynlerinin görüşlerine yönelik belirlenen “Mesleki Beceriler” temasına yönelik “mesleki derslere daha fazla ilgi gösterme” kategorisi, “iş yerindeki performansın artması” kategorisi ve “el becerilerinde ve iş yapma isteğinde artış” kategorileri ve görüşler Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Mesleki Beceriler” teması ve kategoriler

<b>Tema</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri</b>
Mesleki Beceriler	Mesleki derslere daha fazla ilgi gösterme	"Öğrencilerimizde gerçekten büyük bir farklılık var. Okulda öğrendiklerini stajda gösterdiklerini düşünüyorum. Çok daha uyumlular." (Meslek öğretmeni)
Mesleki Beceriler	İş yerindeki performansın artması	"Sınıfta ve atölyedeki olumlu gelişmelerden sonra iş yeri ziyaretimizde iş verenlerden olumlu dönütler aldık." (Özel eğitim öğretmeni)
Mesleki Beceriler	El becerilerinde ve iş yapma isteğinde artış.	"Öncesi sonrasında bahsetmek istiyorum. Çünkü önceden öğrencilerimiz işte işlemi bitirmiyordu yarıda kesiyordu ya da sıkıldım bu ne saç, bu nasıl bir maşa deyip söyleniyorlardı. Ama bu eğitim programı çerçevesinde işlemlerini sonuna kadar devam edip bitiriyorlar ve daha bi ilgililer uu yani kavrama kısmında daha çabuk kavriyorlar. Mesleki anlamda onlara katkı sağladığımı düşünüyorum." (Meslek öğretmeni)

Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Uyum” temasına yönelik kategoriler ve görüşler Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerine yönelik belirlenen “Uyum” teması ve kategoriler

<b>Tema</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri</b>
Uyum	İş yerindeki uyumun artması	"İş yerindeki uyumu çok iyi önceden böyle değildi." (Ebeveyn 1)
Uyum	Daha ciddi ve disiplinli bir tutum sergileme	"Sınıfta ve atölyedeki olumlu gelişmelerden sonra iş yeri ziyaretimizde iş verenlerden olumlu dönütler aldık. Artık çok daha uyumlular. Günlük dönüt kartları sayesinde etkili ve anında geri bildirim alarak öğrenciler nerede yanlış yaptıklarını fark ettiler" (Özel eğitim öğretmeni)
Uyum	Staj yaptığı iş yerinde olumlu dönütler alınması	

Genel olarak CICUCO müdahale programının olumlu olduğu ve çocukların davranışlarını geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir. Ebeveynler, programın öğrencilerinin yaşam kalitesini artırdığını ve daha olumlu davranışlar sergilemelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Tüm katılımcılar, davranış eğitim programının öğrencilerin davranışlarında

olumlu değişimlere neden olduğunu, programın öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve sosyal ilişkilerini güçlendirdiği belirtilmiştir. Ebeveynler, çocuklarının programın etkisiyle daha uysal, sorumluluk sahibi ve özgüvenli hale geldiğini ifade ederken, öğretmenler öğrencilerin daha istekli ve görev bilincine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Staj yaptıkları iş yerlerinde de öğrencilerin olumlu geri bildirimler aldığı ve işlerini daha düzenli yaptıkları belirtilmiştir. Programın öğrencilerin hayatlarında genel bir iyileşmeye neden olduğu ve hem akademik hem de kişisel başarılarını artırdığı vurgulanmıştır. Öğrencilerin program sonrası daha disiplinli, dikkatli ve sorumluluk sahibi oldukları ifade edilmiştir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin programın etkilerinden memnuniyet duyduğu ve benzer programların daha geniş kapsamda uygulanmasını önerdikleri belirtilmiştir. Son olarak programın öğrencilerin gelecekteki başarılarına olumlu bir etkisi olacağına dair ortak bir kanaat de bulunmuşlardır.

Bu içerik analizi, programın çeşitli paydaşlar tarafından olumlu bir şekilde değerlendirildiğini ve öğrencilerin davranışlarında, mesleki becerilerinde ve sosyal ilişkilerinde önemli iyileşmeler sağladığını göstermektedir. Davranış değişimleri ve sosyal ilişkilerdeki gelişmeler, programın etkisi altında gerçekleşmiştir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, uygulamaya yönelik tartışma, sonuç ve uygulama ile ilgili ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim mesleki eğitim okulunda hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde Check-in/Check-up/Check-out (CICUCO)' un etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç kapsamında öğrencilerin; görev dışı davranışları incelenerek bulgular sunulmuştur. Araştırmada tek denekli deneysel yöntemlerden ortamlar arası yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sosyal geçerlilik verileri, araştırmaya katılan bir özel eğitim öğretmeni, bir meslek öğretmeni ve iki ebeveyn ile programın etkililiği, durumu ve içeriği betimlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içi mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO müdahale programı etkili olmuştur.
  - a) Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okulda sınıf içi mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO müdahale programı etkili olmuştur.
  - b) Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okulda atölyede mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO müdahale programı etkili olmuştur.
2. Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul dışı (iş yeri) mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO müdahale programı etkili olmuştur.
3. Öğretmen ve ebeveynler hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içi ve okul dışı mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde CICUCO'nun sosyal geçerliliği hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir.
4. CICUCO müdahale programının etkililiği uygulama sona erdikten sonrada devam etmiştir.

Müdahale programı uygulanmadan önce mesleki becerilerin öğretiminin teorik olarak verildiği sınıf ortamında; iki öğrencinin de ders dışı konuştukları, yerlerinden kalktıkları, tahtada yazılan bilgileri deftere aktarmadıkları, atölye ortamında; bir görev verildiğinde yarıda bıraktıkları (örneğin, saç yıkama işlemi esnasında saçı kurutmaya hazır hale getirmeden başka şeylerle ilgilenmeleri), sık sık ders dışı konuştukları, görev alanının dışına çıktıkları ve staja gittikleri iş ortamında da benzer şekilde müşterilerle yapılan iş ve işlem hakkında konuşmadıkları daha çok arkadaşlarını şikayet ettikleri, iş verenin verdiği görevi yerine getirmediği, görev alanını terk ettikleri gözlemlenmiştir. Müdahale programı uygulandıktan sonra öğrencilerin okul içinde(sınıf ve atölye) mesleki derslere girerken daha istekli, sorumluluk sahibi ve görev bilincinde oldukları, atölyede verilen görevi yerine getirirken yapılan iş ve işlemler hakkında konuştukları, verilen görevi tamamladıkları ve görev yerinden ayrılmadıkları okul dışında(iş yeri) ise; müşterilerle ve iş yeri çalışanlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, verilen görevi yarıda bırakmadan yerine getirdikleri nicel ve nitel araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin mesleki becerilerinin arttığı, akranlarıyla hem sınıfta hem de okulda olumlu ilişkiler geliştirdikleri evde aileyle ve kardeşleriyle daha uyumlu oldukları belirtilmiştir. Yapılan gayri resmî görüşmelerde iki öğrencinin de Türkçe, Matematik gibi akademik derslerde de başarılarının arttığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, CICUCO müdahale programının öğrencilerin görev dışı davranışları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Nicel analizde, öğrencilerin davranış düzeylerinde uygulama öncesi ve sonrası belirgin bir düşüş gözlemlenmiştir. Özellikle uygulama oturumları ve toplu yoklama oturumlarındaki düşüşler, programın etkinliğini desteklemektedir. Özellikle, çalışmayı sürdürme, görev verilen alanda bulunma ve bağlama uygun konuşma gibi hedef davranışlarında belirgin bir iyileşme görülmüştür. Programın etkililiğinin uygulama sonlandırıldıktan sonra izleme oturumlarında da korunduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, nitel analizde de öğretmen ve ebeveynlerin geri bildirimleri, programın olumlu etkilerini doğrulamaktadır. Öğrencilerin davranışlarında gözlenen değişimler, sosyal ilişkilerdeki gelişmeler, mesleki becerilerdeki artış ve iş yerindeki uyumun sağlanması, CICUCO'nun etkinliğini vurgulamaktadır.

Nitel analizde elde edilen bulgular da benzer bir şekilde, öğretmen ve ebeveynlerin geri bildirimleriyle desteklenmektedir. Öğretmenler, programın uygulanmasından önce ve sonra gözlenen farklılıklara dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin daha uyumlu, istekli ve görev bilincinde oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, ebeveynler de çocuklarının davranışlarında

pozitif değişiklikler yaşandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler gözlenirken, mesleki becerilerinde de artış olduğu gözlenmiştir.

Sonuçlar, CICUCO programının öğrencilerin görev dışı davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin davranış düzeylerindeki bu olumlu değişimler, öğrencilerin sosyal, akademik ve mesleki uyumlarını artırmak için etkili bir müdahale programı olan CICUCO'nun önemini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırma ile benzer görev dışı davranış sergileyen iki öğrencinin, üç farklı mesleki ortamdaki (okul içi ve okul dışı) görev dışı davranışları gözlenmiş ve sağaltımına olanak tanınmıştır. Benzer şekilde, Boden ve arkadaşları (2022) tarafından yürütölen bir araştırmada, orta düzey zihin yetersizliği olan üç öğrenci için CICUCO'un etkinliği üç farklı mesleki ortamda incelenmiş ve tüm öğrenciler için işlevsel bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca CICUCO'nun tüm katılımcılar tarafından sosyal olarak geçerli olduğu ve yüksek düzeyde sadakatle uygulandığı görölmüştür. Müdahale öncesinde, üç öğrenci de görev dışı davranışları nedeniyle topluluk merkezli işyerlerindeki mesleki eğitime tutarlı bir şekilde katılmadıkları ifade edilmiştir. Mesleki eğitime katılırken, öğrencilerin görevde kalabilmeleri için sık sık hatırlatmalara ve sık sık bir kişiden destek almaya ihtiyaç duyduklarını ve bu da istihdam edilmelerini zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Müdahaleden sonra, üç öğrenci de daha sık ve daha bağımsız olarak katılmış ve görev dışı davranış düzeylerinde azalma devam etmiştir. Üç öğrenci de müdahalenin performanslarına yardımcı olduğunu ve müdahaleyi keyifle yaşadığını belirterek müdahale sonrasında CICUCO günlük dönüt kartlarını kullanmaya devam ettikleri belirtilmiştir.

Araştırmanın bulguları, özellikle özel eğitim ortamlarında öğrenim gören hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan müdahale programlarının önemini vurgulamaktadır. CICUCO gibi ODD tabanlı programların, öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirerek sosyal ve mesleki uyumlarını artırabileceği gösterilmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve ailelerin programın sosyal geçerliliği konusundaki olumlu algıları, programın kabul edilebilirliğini ve kullanılabilirliğini desteklemektedir.

Bulgular, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrenciler için mesleki ortamlarda kullanılan Check-in/Check-out (CICO)'nun uyarlanmış bir versiyonu olan Check-in/Check-up/Check (CICUCO)'nun ODD çerçevesinde ikincil düzey müdahalenin uygulanmasıyla hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerinde aynı başarıya ulaşabileceğini göstermiştir (Boden

vd., 2012; Hawken ve O'Neil, 2006). Ayrıca, CICUCO'nun tüm katılımcılar tarafından sosyal olarak geçerli olduğu ve yüksek düzeyde sadakatle uygulandığı görülmüştür. Bu bulgular, diğer yetersizliği olan öğrencilerle yapılan tipik ve uyarlanmış CICO çalışmalarıyla uyumludur (Ennis vd., 2012; Fairbanks vd., 2007; Hawken vd., 2007; Hawken ve Horner, 2003; Lane vd., 2012; Swozowski vd., 2012; Swozowski vd., 2013; Todd vd., 2008).

Araştırmanın sonuçları, literatürdeki benzer çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Riden ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, otizm spektrum bozukluğu olan bir lise öğrencisi için Günlük Davranış Karneleri (DBRC)'nin görev dışı davranışlarını azaltmadaki etkinliği incelenmiş ve öğrencinin görev dışı davranışlarını azaltmada etkili bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara benzer bir başka çalışmanın sonuçları kıyaslandığında, Swoszowski ve McDaniel (2013) ODD ikincil düzey müdahalesinin, CICO uygulamasının, yatılı bir tesiste davranışsal zorlukları ve özel ihtiyaçları olan dört öğrencinin görev dışı davranışları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Ek olarak, CICO'ya yanıt vermeyen bir öğrencinin görev dışı davranışı üzerinde CICUCO'nun etkileri incelenmiştir. Hem CICO hem de CICUCO koşullarında görev dışı davranış oluşumlarında azalmalar sağlanmış ve her iki uygulamanında okul CICO danışmanları tarafından oldukça kabul edilebilir olarak belirtilmiştir.

Üçüncü kademe hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerle yapılan bu çalışma ile CICO'nun uyarlanmış versiyonu olan CICUCO'un daha büyük yaştaki öğrencilerdeki etkisine bakılmasına olanak tanımıştır. Ayrıca, bu çalışma, iki hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrenci için ek bir gün ortası check-up'ı (CICUCO) içerecek şekilde uyarlayarak CICO literatürünü genişletmiştir. CICUCO kullanımı, görev dışı davranışların ortaya çıkmasında ek bir azalmaya ve öğrenciye yanıt vermede değişkenliğin azalmasına neden olmuştur. Tarihsel olarak, CICO gibi ODD çerçevesindeki ikincil düzey müdahalelere yanıt vermeyen öğrenciler, üçüncül düzey müdahaleler gibi daha bireyselleştirilmiş müdahalelere maruz kalmaktadır (örneğin, Campbell ve Anderson, 2008; March ve Horner, 2002). Bireyselleştirilmiş girişimler öğretmen ve yönetici kaynaklarını (örneğin, zaman, finansman, eğitim, materyaller) zorlayabilir. Ek gün ortası check-up'ı CICO'ya dahil edilmiş ve minimum ek kaynak gerektirmiştir (örneğin, zaman, mentor eğitimi). Ayrıca, ek check-up, yanıt vermeyen ya da daha sık geribildirime ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarını ve programlarını/rutinlerini karşılamak için çok sayıda öğrenciyle kolayca uygulanabilir, böylece CICUCO müdahalesi ikincil kademe desteklerinin yönergeleri

ve özellikleri ile tutarlı hale getirilir (Hawken, Adolphson, MacLeod, ve Schumann, 2009). Bu nedenlerden dolayı, CICUCO, eğitimcilerin üçüncül düzey daha yoğun, bireyselleştirilmiş müdahalelere geçmeden önce ikincil düzey uygulamaları için çekici bir uyarılma seçeneği olabilir.

Whitford ve arkadaşları (2013), öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi dokuzuncu sınıf öğrencisinin kronik, yüksek düzeyde görev dışı davranışını ele almak için kapsamlı üçüncül düzey müdahale geliştirmiştir. İşlevsel değerlendirme sonucunda öğrencinin görevden kaçınma ve akran ilgisi çekmek için görev dışı davranış sergilediği belirtilmiştir. Müdahale, üç sınıfta ayrı ayrı sırayla uygulanan tek, kapsamlı bir müdahalenin işbirlikçi gelişimini içermiştir. Müdahalenin uygulanmasıyla, her sınıfta sürekli olarak yüksek görev içi davranış seviyelerinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Sosyal geçerlilik verileri, kapsamlı müdahalenin etkililiğini desteklemiştir. Görüldüğü üzere ODD müdahale programlarının hangi seviyesi (birincil düzey, ikincil düzel ve üçüncül düzey) hangi tür ve yetersizliği olan öğrencilerde uygulanırsa uygulansın olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, yurtiçi kaynaklarına bakıldığında ODD kapsamında farklı tür ve kademelerde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir (Erbaş, 2008; Atbaşı, 2016; Çitil, 2016; Melekoğlu, 2017; Çevik, 2017; Kovancı, 2018; Kaya 2021; Yassıbaş, 2021; Erbaş vd., 2022).

Atbaşı (2016), yoğun problem davranış sergileyen ve akademik başarıları düşük olan (risk grubundaki) üç öğrencinin derse etkin katılım davranışları üzerinde, Check-in/Check-out'un etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerden ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ve öğretmenlere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Öğretmen Formu, öğrencilere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Öğrenci Formu ailelere Check-in/Check-out Sosyal Geçerlilik Aile Formu uygulanarak sosyal geçerlilik verileri toplanmıştır. Öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen bulgular sonucunda üç öğrencinin de derse etkin katılım davranışlarında ilerleme gösterdikleri belirlenmiştir. Derse etkin katılım davranışı içerisinde ele alınan derse zamanında gelme, derse hazırlık becerilerini sergileme, dersi dinleme ve arkadaşlarına saygılı olma davranışlarında başlama düzeyine göre gözlenebilir düzeyde artış meydana gelmiştir. Sosyal geçerlilik bulguları uygulanan programın etkili ve verimli olduğu yönünde görüş sunulmuştur.

Farklı yetersizlik türüyle yapılan bir başka araştırmada itil (2016) ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini sınıf öğretmenlerine kazandırmak için verilen eğitimin ve yapılan davranışsal danışmanlığın öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ayrıca ğrenci velilerinden ve öğretmenlerden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulamaları sonunda artan ğretmen becerileri öğrencilerin olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Kaynaştırma uygulanan bir ortaokulda okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasıyla özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek, sosyal kabullerini arttırmak ve var olan problem davranışlarını azaltmak yoluyla akran ilişkilerini geliştirmeyi amaçlayan Yassıbaş (2021), ğrenciler, öğretmenler, okul personeli, okul yöneticileri ve ailelerle eylem araştırması yrtmştir. Durum saptama sürecinde; özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının belirlenmesi amaçlanmış uygulama aşamasında ise; eylem planı uygulanmıştır. Gerçekleştirilen birinci düzey müdahalelerden bazıları; okul çaplı kuralların belirlenmesi, kuralların görselleştirilmesi ve pekiştirme sistemlerinin kurulmasıdır. İkinci düzey müdahale kapsamındaysa günlük hedef geribildirim (check-in check-out) uygulanmıştır. Ayrıca müdahalelerin katılımcılar üzerindeki değişiklikleri belirlemek amacıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okul çaplı olumlu davranışsal destek uygulamasıyla kaynaştırma ortamında eğitim alan özel gereksinimli ve risk altındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinde artış, problem davranış düzeylerinde azalış olduğunu ve arkadaşlık ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Benzer şekilde Kaya (2021), bir ilkokuldaki mevcut durumu ortaya koyarak okul çaplı bir olumlu davranışsal destek müdahalesi tasarlamak; tasarlanan bu okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesinin, öğrencilerin problem davranışlarını azaltma, sosyal becerilerini geliştirme ve akademik yeterliklerini arttırma ile öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları üzerindeki etkisini incelemek; ayrıca müdahale sonrasında okul çaplı olumlu davranışsal destek müdahalesine ilişkin ğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel veriler birbirini destekler şekilde araştırmanın etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yurtiçi alanyazında Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek (OÇ-ODD)'in uygulandığı sınırlı sayıda araştırmanın olduğu (örneğin, Melekoğlu, 2017; Yassıbaş, 2021; Kaya, 2021) fakat her ne kadar OÇ-ODD uygulanmasında sınıf çapında, bir gruba ya da sınıfın tamamına ODD müdahale programının uygulanması ile olumlu sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Atbaşı, 2016; Çitil, 2016; Çevik, 2017; Kovancı 2018;). Nitekim bu çalışma OÇ-ODD'nin uygulanmadığı bir okulda gerçekleştirilmiştir. Üçüncü kademe hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerle mesleki eğitim ortamlarında, uyarlanmış CICO, CICUCO müdahale programının uygulanması ile bu çalışma hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmalarda bir ilk olma özelliği taşımaktadır.

CICUCO programının öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik etmede etkili olduğu ve öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırdığı gözlemlenmiştir. Ancak, araştırmanın sınırlamaları da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, örneklem grubunun sınırlı olması ve tek bir müdahale programının değerlendirilmesi, sonuçların genelleştirilmesini kısıtlayabilir. Ayrıca, nitel analizdeki verilerin öznel doğası da dikkate alınmalıdır.

Sonuç olarak, bu araştırma, CICUCO müdahale programının hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içi (sınıf ve atölye) ve okul dışı (iş yeri) görev dışı davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin eğitiminde ODD tabanlı müdahale programlarının önemini vurgulamakta ve gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Yapılan araştırma, CICUCO müdahale programının hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında, gelecekteki araştırmalar için çeşitli öneriler sunulabilir:

1. Gelecek araştırmalar, farklı müdahale programlarının hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerini değerlendirebilir. Farklı programların karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi, en etkili müdahale stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir.

2. CICUCO gibi müdahale programlarının uzun vadeli etkilerini değerlendiren çalışmalara ihtiyaç vardır. Programların uygulanması ve sonrasındaki davranış düzeylerinin izlenmesi, programların sürdürülebilirliği ve uzun vadeli etkileri hakkında daha fazla bilgi sağlayabilir.

3. Öğretmenlerin, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik ODD gibi etkili müdahale programlarını uygulama ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim ve desteğe ihtiyacı vardır. Gelecek araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarının etkililiğini ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleyerek bu alanda gelişmeler sağlayabilir.

4. Ailelerin, öğrencilerin davranışlarını destekleme ve müdahale programlarının uygulanmasında aktif rol almaları önemlidir. Gelecek araştırmalar, aile katılımı ve destek programlarının etkisini değerlendirerek bu alanda daha fazla bilgi sağlayabilir.

5. Gelecek araştırmalar, mesleki eğitimin verildiği başka alanlarda, farklı uygulama ortamlarında (örneğin, restoran, otel, okul kantini) müdahale programlarının etkilerini değerlendirebilir. Farklı ortamlardaki programların etkililiği hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirmek mümkündür.

6. Gelecek araştırmalar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun müdahale programlarının geliştirilmesine odaklanabilir. Öğrencilerin özelliklerine, güçlü yönlerine ve zayıf yönlerine daha fazla odaklanarak, müdahale programlarının etkililiğini artırmak mümkündür.

7. Teknolojinin eğitimdeki rolü sürekli olarak artmaktadır. Gelecek araştırmalar, teknoloji destekli ODD tabanlı müdahale programlarının hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin davranışlarını desteklemedeki etkisini değerlendirebilir. Özellikle mobil uygulamalar, çevrimiçi platformlar ve dijital araçlar kullanılarak etkili müdahale programları geliştirilebilir.

8. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin farklı kültürel ve dil arka planlarına sahip olabileceği göz önüne alınmalıdır. Gelecek araştırmalar, bu faktörleri müdahale programlarının tasarımı ve uygulanması sürecine entegre ederek daha kültürel olarak uygun ve etkili programların geliştirilmesine odaklanabilir.

9. Öğrencilerin müdahale programlarına daha fazla katılımı ve etkileşimi teşvik etmek için empati odaklı yaklaşımlar benimsenmelidir. Öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına daha duyarlı müdahale programları geliştirilerek öğrencilerin motivasyonu ve katılımı artırılabilir.

10. Gelecek araştırmalar, müdahale programlarının etkinliği ve maliyet-etkinliği üzerine daha kapsamlı analizler yapabilir. Programların uzun vadeli etkileri ile maliyetleri arasındaki

dengeyi değerlendirerek, eğitim kaynaklarının daha etkin bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilir.

Bu neriler, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan rencilerin eğitiminde müdahale programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için farklı perspektifler sunmaktadır.



## KAYNAKLAR

- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6 (1), 115-142.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim u. Kademedeki gerçekteleşme derecesinin değeriendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akçamete, G. (1989). Yetersizliği olan çocukların ve gençlerin işe hazırlanmaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 14(143), 25-31.
- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamı seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Albin, R. W., Lucyshyn, J. M., Horner, R. H., and Flannery, K. B. (1996). Contextual fit for behavior support plans. In L. K. Koegel, R. L. Koegel, and G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support* (pp. 81-98). Baltimore: Brookes.
- Alisınanoğlu, F. Ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 3(1), 93-110.
- Akgün, S., ve Başar, M. (2019). Okul güvenliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 131-151.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., and Lehr, C. A. (2004). Check and Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Artman-Meeker, K. M., and Hemmeter, M. L. (2013). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 112–123. <https://doi.org/10.1177/0271121412447115>
- Atbaşı, Z. (2016). *Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: check-in/check-out uygulaması*. Gazi Üniversitesi.
- Atbaşı, Z. (2020). Okul Genelinde Olumlu Davranış Desteği ve İkincil Düzey Müdahalelere Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1–20. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532583>
- Atbaşı, Z. (2020). Olumlu Davranışsal Destek Modeli:Önleyici ve İşbirlikçi Okul Ortamı Oluşturma. Vize Yayıncılık.
- Atbaşı, Z. (2021). Okul çapında olumlu davranışsal destek modeli ve ikincil düzey müdahalelere bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22, 1–20. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532583>
- Aubry, A., Burzyński, M. And Docquier, F. (2016). The welfare impact of global migration in OECD countries. *Journal of International Economics*, 101 (2016), 1-21.

- Austin, J. L., and Soeda, J. M. (2008). Fixed-time teacher attention to decrease off-task behaviors of typically developing third graders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41, 279–283.
- Aydoğan, R., ve Gündoğdu, K. (2015). The reflections of a responsibility program prepared for primary school students: An action research/İlkokul öğrencilerine yönelik hazırlanan bir sorumluluk programının yansımaları: Bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1061-1088.
- Balay, R. Ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-24.
- Bambara, LM, Nonnemacher, S. And Kern, L. (2009). Maintaining school-based individualized positive behavior support: Perceived barriers and facilitators. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11 (3), 161-176. Walker, H.M., Horner, RH, Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R.
- Barrett, S., Eber, L., mcintosh, K., Perales, K., and Romer, N. (2018). *Teaching social-emotional competencies within a PBIS framework. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, April, 1–8. Http://www.pbis.org*
- Başar, M., Durdağı, A. Ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1571-1578.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., and Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 91.
- Beavers, G. A., Iwata, B. A. And Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 46 (1), 1-21.
- Belser, C. T., Shillingford, M., and Joe, J. R. (2016). The ASCA model and a multi-tiered system of supports: A framework to support students of color with problem behavior. *Professional Counselor*, 6(3), 251-262.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., and 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>
- Bettors-Bubon, J., Brunner, T., and Kansteiner, A. (2016). Success for all? The role of the school counselor in creating and sustaining culturally responsive positive behavior interventions and supports programs. *Professional Counselor*, 6(3), 263-277.
- Boden, L. J., Ennis, R. P., and Jolivet, K. (2012). Implementing Check In/Check Out for students with intellectual disability in self-contained classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 45(1), 32-39.
- Boden, L. J., Jolivet, K., and Alberto, P. A. (2018). The effects of check-in, check-up, check-out for students with moderate intellectual disability during on-and off-site vocational training. *The Journal of Classroom Interaction*, 4-21.

- Boekaerts, M. (2003). Adolescence in Dutch culture: A self-regulation perspective. In F. Pajares and T. Urda (Eds.), *Adolescence and education, Volume III: International perspectives on adolescence and education* (pp. 99–122). *Greenwich: Information Age*.
- Boekaerts, M., de Koning, E., and Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist, 41*, 33–51.
- Bohanon, H. And Wu, M. J. (2014). Developing buy-in for positive behavior support in secondary settings. *Preventing School Failure, 58(4)*, 223-229.
- Bradshaw, C. P. (2013). *Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration*. *Theory into Practice, 52(4)*, 288–295. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829732>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., and Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12(3)*, 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P., Debnam, K., Koth, C. W. And Leaf, P. (2009). Preliminary validation of the implementation phases inventory for assessing fidelity of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11 (3)*, 145-160.
- Broadway, H. M. (2018). *Effective Sustainability Practices for Tier 2 and Tier 3 of the Positive Behavior Interventions and Supports System*. *Unpublished doctoral dissertation*. Fulton: William Woods University, Faculty of the Graduate College.
- Brovokich, M., and Dirsmith, J. (2019). Multitiered Systems of Support in Early Childhood. *NASP Research to Practice: Early Childhood*.
- Bruhn, A. L., Estrapala, S., Rila, A., and Colbert, J. (2022). A case example of PBIS implementation in a high school. *Preventing School Failure, 66(1)*, 66–76. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1946463>
- Bruhn, A., mcdaniel, S. And Kreigh, C. (2015). Self-monitoring interventions for students with behavior problems: A systematic review of current research. *Behavioral Disorders, 40 (2)*, 102-121.
- Bunch-Crump, K. R. And Lo, Y. Y. (2017). An investigation of multitiered behavioral interventions on disruptive behavior and academic engagement of elementary students. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19 (4)*, 216-227.
- Burke, M. D., Davis, J. L., Lee, Y. H., Hagan-Burke, S., Kwok, O. M. And Sugai, G. (2012). Universal screening for behavioral risk in elementary schools using SWPBS expectations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20(1)*, 38-54.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.

- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. And Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32 (2015), 1-12.
- Cakir, H. İ. (2020). *Contradictions, Transformative Agency, and Collective Design: Facilitating Inclusive Problem-Solving and Systemic Design at an Urban Middle School for Addressing Racial Disparities in School Discipline*. Universty of Wisconsin-Madison.
- Campbell, A., and Anderson, C. M. (2008). Enhancing effects of check-in/check-out with function-based support. *Behavioral Disorders*, 33(4), 233-245.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... And Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavioral Intervention*, 4(1), 4-16. <http://dx.doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Carr, V., and Boat, M. (2019). “You Say Praise, I Say Encouragement” - Negotiating Positive Behavior Support in a Constructivist Preschool. *Athens Journal of Education*, 6(3), 171–188. <https://doi.org/10.30958/aje.6-3-1>
- Carr, E. G. (1999). *Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis*.
- Carver, P. R., Lewis, L., and Tice, P. (2010). Alternative schools and programs for public school students at risk of educational failure: 2007- 08 (NCES 2010-026). *U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office*
- Cavkaytar, A. (1990). *Ankara eğitilebilir çocuklar iş okulu öğrencilerinin iş eğitimine yönelik tutumları* (Master's thesis, Anadolu University (Turkey)).
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Chamorro-Premuzic, T. Ve Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603.
- Chen, J. K., Wang, S. C., Chen, Y. W. And Huang, T. H. (2021). Family climate, social relationships with peers and teachers at school, and school bullying victimization among third grade students in elementary schools in Taiwan. *School Mental Health*, 1-10.
- Cheney, D., Lynass, L., Flower, A., Waugh, M., Iwaszuk, W., Mielenz, C., and Hawken, L. (2009). The check, connect, and expect program: A targeted, tier 2 intervention in the schoolwide positive behavior support model. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 152-158.
- Cohen, E., Eshel, Y., Kimhi, S. And Kurman, J. (2019). Individual resilience: A major protective factor in peer bullying and victimization of elementary school children in Israel. *Journal of interpersonal violence*, 00 (0), 1-20.

- Conger, J., Keane, Susan P. (1981). Social Skills İntervention in The Treatment of İsolated or Withdrawn Children. *Psychological Bulletin*, 90 (3), Nov 1981, 478-495.
- Crone, D. A., Hawken, L. S. And Horner, R. H. (2015). Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment (2nd Ed.). *New York: Guilford Publications*.
- Crone, D. A., Hawken, L. S. And Horner, R. H. (2015). Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment (2nd Ed.). *New York: Guilford Publications*.
- Csp, D., and Nelson, J. (2021). *An Examination of Positive Behavioral Interventions and Supports ( PBIS ) and Conscious Discipline as an Intervention to Challenging Behavior in the Preschool Classroom* [Concordia Universty]. [Https://digitalcommons.csp.edu/teacher- education\\_masters/59%0athis](https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/59%0athis)
- Csp, D., and Weber, M. (2021). *Implementing Positive Guidance Strategies to Reduce Challenging Behavior in Preschool Classrooms*. Concordia Universty.
- Cochran, C. J. (2013). *Closeness and conflict in schools: positive behavioral interventions and supports (PBIS) and teacher perception of student behavior and student-teacher rapport* [George Fox University]. [Http://digitalcommons.georgefox.edu/edd/15](http://digitalcommons.georgefox.edu/edd/15)
- Cwynar, Amanda (2022) *Evaluating School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports for Primary Classrooms. Doctoral Dissertation*, University of Pittsburgh. (Unpublished)
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T., ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulunun zorbalık statülerinin iklimi, prososyal değerlendirme, temel ihtiyaçlar ve seçmelerine göre inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 60 (60), 555-576.
- Çankaya, İ. Ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Electronic Turkish Studies*, 6 (2), 307-316.
- Çelikkaleli, Ö., Balcı, F. A., Çapri, B. Ve Büte, M. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri üzerine görüşleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 8 (3), 625-636.
- Çetinkaya, Ç., Maya-Çalışkan, İ., ve Güngör, H. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin liderlik özelliklerinden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Çevik, Ö. (2017). *Pozitif davranış desteği programının lise öğrencilerinin şiddet davranışına etkisi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çevik, Ö., ve Tanhan, F. (2018). Pozitif davranış desteğinin eğitim sürecindeki yeri, önemi ve uygulaması. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1116–1142. [Https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.98](https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.98)

- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması*. Gazi Üniversitesi.
- Çorbacı-Serin, G. E. (2012). *Zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demir, B., Özdemir, S. Ve Köse, A. (2020). İlköğretim kademesine Suriyeli öğrencilerin katılması ile oluşan disiplin sorunları hakkında yönetici görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 311-335.
- Demirtaş, H., Üstüner, M. Ve Özer, N. (2007). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunların öğrenci ve okul ile ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 51 (51), 421-455.
- Dervişoğlu, C. (2007). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching and Learning*, 9 (2), 79-91.
- Diken H. İ. and Rutherford, B. R. (2005). First Step to Success early intervention program: A study of effectiveness with Native-American children. *Education and Treatment of Children* 28(4), 444-465.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F. Ve Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success - a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 207-221.
- Donovan, J. E. And Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53 (6), 890-904.
- Dunlap, G., Kincaid, D., Horner, R. H., Knoster, T. And Bradshaw, C. P. (2014). A comment on the term “positive behavior support”. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(3), 133-136.
- Dupaul, G. J., and Eckert, T. L. (1994). The effects of social skills curricula: Now you see them, now you don't. *School Psychology Quarterly*, 9(2), 113.
- Durand, V. M. (1990). *Severe behavior problems: A functional communication training approach*. Guilford Press.
- Dyke, P., Bourke, J., Llewellyn, G., and Leonard, H. (2013). The experiences of mothers of young adults with an intellectual disability transitioning from secondary school to adult life. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(2), 149–162. <https://doi.org/10.3109/13668250.2013.789099>

- Emerson, E., Kiernan, C., Alborz, A., Reeves, D., Mason, H., Swarbrick, R., . . . Hatton, C. (2001). The prevalence of challenging behaviours: a total population study. *Research in Developmental Disabilities, 22*, 77-93.
- Emmer, E. T., and Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*, 103–112.
- Ennis, R. P., Jolivette, K., Swoszowski, N. C., and Johnson, M. L. (2012). Secondary prevention efforts at a residential facility for students with emotional and behavioral disorders: Function-based check-in, check-out. *Residential treatment for children and youth, 29(2)*, 79-102.
- Egan, T. M., Cobb, B., and Anastasia, M. (2009). Think time. *Journal of Staff Development, 30(4)*, 40-2.
- Erbaş, D. (2002). Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Erbaş, D., ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- Erbaş, D. (2002). Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(02)*. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt0000000065>
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(1)*, 001-018. <https://doi.org/10.1501/ozlegt0000000087>
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2007). *İşlevsel değerlendirme: davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci (3.Baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erbaş, D. (2008). *Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri (ss. 1–622)*.
- Erbaş, D. (2008). Özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(02)*, 1-14.
- Erbaş, E., Kurtoğlu, S., ve Vuran, S. (2022). Ağır yetersizliği olan bireyler ve olumlu davranış desteği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (61)*, 329-349.
- Ercoskun, M. H. Ve Ada, Ş. (2014). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nicel açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (2)*, 171-194.

- Ergin, E. Ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yrtlen okulöncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi zel Eğitim Dergisi*, 16 (2), 173-191.
- Eripek, S. (2001). *Geri zekalı ocuklar*. Y. Özsoy, M. Özyürek ve S. Eripek (Der.). *zel eğitime muhtaç çocuklar*. *zel eğitime giriş*, 11, 151-180.
- Estrapala, S., Rila, A., and Bruhn, A. L. (2021). A Systematic Review of Birincil düzey PBIS Implementation in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(4), 288-302. <https://doi.org/10.1177/1098300720929684>
- Erol, O. Ve zaydın, B. (2010). Sınıf ynetiminde karşılaşılan olaylar, ğretmen tepkileri ve ğrenciler üzerindeki etkileri: unutulmayan sınıf anlarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (1), 25-47.
- Fallon, L. M., mccarthy, S. R. And Sanetti, L. M. H. (2014). School-wide positive behavior support (SWPBS) in the classroom: Assessing perceived challenges to consistent implementation in Connecticut schools. *Education and Treatment of Children*, 37 (1), 1-24.
- Fairbanks, S., Sugai, G., Guardino, D., and Lathrop, M. (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children*, 73(3), 288-310.
- Fefer, S. A. And Gordon, K. (2020). Exploring perceptions of school climate among secondary students with varying discipline infractions. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8 (3), 174-183.
- Flook, L., Repetti, R. L. And Ullman, J. B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319- 327.
- Fredrick, S. S., Jenkins, L. N. And Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of school psychology*, 79 (2020), 31-42.
- Fox, L., Dunlap, G., and Powell, D. (2002). Young children with challenging behavior: Issues and considerations for behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 208-217.
- Gabbin, C. P. (2020). *Doctor of Education* [Walden Universty]. Iinde Definitions. <https://doi.org/10.32388/182x3f>
- Gage, N. A., Leite, W., Childs, K. And Kincaid, D. (2017). Average treatment effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on school-level academic achievement in Florida. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19 (3), 158-167.
- Garwood, J. D., Vernon-Feagans, L. And Family Life Project Key Investigators. (2017). Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 83 (2), 123-142.

- Garwood, J. D., Vernon-Feagans, L. And Family Life Project Key Investigators. (2017). Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 83 (2), 123-142.
- Gast, D. L., and Ledford, J. (2009). Multiple baseline and multiple probe designs. In *Single subject research methodology in behavioral sciences* (pp. 276-328). *Routledge*.
- Spriggs, A. D., Lane, J. D., and Gast, D. L. (2024). Data Representation and Performance Characteristics. In *Single Case Research Methodology* (pp. 118-134). *Routledge*.
- Gorney, D. J., and Ysseldyke, J. E. (1993). Students with disabilities use of various options to assess alternative schools and area learning centers. *Services in Special Schools*, 7, 135.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. And Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior a multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal*, 30, 179-215.
- Gökyer, N. Ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 93-105.
- Guralnick, M. J., Conner, R. T., and Johnson, L. C. (2011). The peer social networks of young children with Down Syndrome in classroom programmes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24, 310-321.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 82-93.
- Gülboy, E. Ve Yücesoy-özkan, Ş. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9 (25), 53-97.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Gündüz, Y., ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 02(40), 10-23.
- Gündüz, H. B. Ve Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1 (1), 37-54.
- Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 691-708.
- Güngör, F. Ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökullü öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8 (2), 124-173.
- Handler, M. W., Rey, J., Connell, J., Thier, K., Feinberg, A. And Putnam, R. (2007). Practical considerations in creating school-wide positive behavior support in public schools. *Psychology in the Schools*, 44 (1), 29-39.

- Hastings, R. P., and Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115–127.
- Hawken, L. S., and Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted intervention within a schoolwide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12, 225-240.
- Hawken, L., S., and O'Neill, R. E. (2006). Including students with severe disabilities in all levels of school-wide positive behavior support. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 46-53.
- Hawken, L. S., Macleod, K. S., and Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of elementary students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9, 94- 101.
- Hawken, L. S., Adolphson, S. L., Macleod, K. S., and Schumann, J. (2009). *Secondary-tier interventions and supports*. In *Handbook of positive behavior support* (pp. 395-420). Boston, MA: Springer US.
- Helmke, A. (1986). *Student attention during instruction and achievement*. In S. E. Newstead, S. H. Irvine, and P. L. Dann (Eds.), *Human assessment: Cognition and motivation* (pp. 273–286). Dordrecht: Nijhoff.
- Hester, O. R., Jolivet, K., and Swoszowski, N. C. (2022). Adaptations to Check-In/Check-Out for Students With Disabilities During Vocational Training. *Exceptional Children Teaching* 00400599221112078.
- Heumann, JE and Warlick, KR (2001). A Guide to Involving Students with Disabilities in Assessment Programs. *Memorandum*.
- Hieneman, M., Dunlap, G., and Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the Schools*, 42(8), 779-794.
- Hieneman, M. (2015). Positive behavior support for individuals with behavior challenges. *Behavior analysis in practice*, 8, 101-108.
- Hochweber, J., Hosenfeld, I. And Klieme, E. (2014). Classroom composition, classroom management, and the relationship between student attributes and grades. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 289-300.
- Hope, E. C., Skoog, A. B. And Jagers, R. J. (2015). “It’ll never be the white kids, it’ll always be us” black high school students’ evolving critical analysis of racial discrimination and inequity in schools. *Journal of Adolescent Research*, 30 (1), 83-112.
- Horner, R. H., Dunlap, G., Koegel, R. L., Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., et al. (1990). Toward a technology of “nonaversive” behavioral support. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15, 125-132.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W. Ve Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.

- Horner, R. H., Sugai, G. And Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14.
- Houchens, G. W., Zhang, J., Davis, K., Niu, C., Chon, K. H. And Miller, S. (2017). The impact of positive behavior interventions and supports on teachers' perceptions of teaching conditions and student achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19 (3), 168-179.
- Huang, F. And Anyon, Y. (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64 (3), 212-222.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., and Nelson, J. (2006). *Active Citizenship and Youth: Opportunities, Experiences, and Challenges in School Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report. Research Report RR732* . National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, United Kingdom.
- Işık, H. (2007). *Okul Öncesi Kurumlarda Gerçekleştirilen Okul-Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İnsan Hakları Evrensel Beyanname, (1948). *Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarih ve 217A(III) sayılı Kararı*. <<http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>> İnternet adresinden 04.10.2022 tarihinde elde edilmiştir.
- Jacobsen, K. E. And Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11 (1), 1-9.
- Jensen, S. S. (2020). Effects of school-wide positive behavior support in Denmark: results from the Danish National Register data. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-19.
- Jolivette, K., mcdaniel, S. C., Sprague, J. R., Swain-Bradway, J., and Ennis, R. P. (2012). Embedding the PBIS framework into the complex array of practices within AE settings: A decision making approach. *Assessment for Effective Intervention*, 38, 1
- Jönhill, J. I. (2012). Inclusion and exclusion A guiding distinction to the understanding of issues of cultural background. *Systems Research and Behavioral Science*, 29 (4), 387-401.
- Karaoğlu, M. (2011). *Başarıya ilk adım erken müdahale programının 5-6 yaş grubu çocuklarının problem davranışlarına, sosyal becerilerine ve akademik etkinliklerle ilgilenme sürelerine olan etkisi*. Marmara Üniversitesi.
- Kaya, F. (2021). *Bir ilkokulda okul çaplı olumlu davranışsal destek programının uygulanması (C. 3, Sayı 2)*. Anadolu Üniversitesi.
- Kircaali-Iftar, G., and Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kincaid, D. (1996). *Person-centered planning*. In L. K. Koegel, R. L. Koegel, & G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support*. Baltimore: Brookes.

- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K. L., ra, L. M., Brown, F., ... And Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 69-73.
- Kiremit, R.F., Akpınar, Ü. And Tüfekçi-Akcan, A. (2018). *Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (6), 2139-2149.
- Kittelman, A., Monzalve, M., Flannery, K. B., & Hershfeldt, P. A. (2018). Adaptations of Check-In / Check-Out to Meet the Needs of High School Students. *University of North Carolina Press*, 102(1), 4–17. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26757712>
- Klem, A.M. and Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement & achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Knoff, H. M. (2000). *Organizational development and strategic planning for the millennium; A blueprint toward effective school discipline, safety, and crisis prevention*. *Psychology in the Schools*, 31(1), 17-32.
- Knoster, T. P., Villa, R. A., and Thousand, J. S. (2000). *A framework for thinking about systems change*. In R. A. Villa and J. S. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective education* (pp. 93-128). Baltimore: Brookes.
- Kovancı, P. (2018). *Okul öncesi öğrencilerinin sınıf genelinde uygun olmayan davranışları azaltmada tootling stratejisinin etkililiği*. Gazi Üniversitesi.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 391-415.
- Kumar, R., O'Malley, P. M. And Johnston, L. D. (2008). Association between physical environment of secondary schools and student problem behavior: A national study, 2000-2003. *Environment and Behavior*, 40 (4), 455-486.
- Kurtz, P. F., Fodstad, J. C., Huete, J. M. And Hagopian, L. P. (2013). Caregiver-and staff-conducted functional analysis outcomes: A summary of 52 cases. *Journal of applied behavior analysis*, 46 (4), 738-749.
- Kurtz, P. F., Leoni, M. And Hagopian, L. P. (2020). Behavioral approaches to assessment and early intervention for severe problem behavior in intellectual and developmental disabilities. *Pediatr Clin North Am*, 67 (3), 499-511.
- Lane, K. L., Capizzi, A. M., Fisher, M. H., and Ennis, R. P. (2012). Secondary prevention efforts at the middle school level: An application of the behavior education program. *Education and Treatment of Children*, 35, 1-40.
- Lane, J. D., and Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological rehabilitation*, 24(3-4), 445-463.
- Lamson, A. M. (2019). By (Sayı August) [Temple Universty Graduate Board]. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.34944/dspace/1666>

- Lassen, S. R., Steele, M. M. And Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43 (6), 701-712.
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., and Christenson, S. L. (2004). Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check and connect model. *Journal of education for students placed at risk*, 9(3), 279-301.
- Leffert, J. S., Siperstein, G. N., and Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: A social-cognitive perspective. *Exceptional Children*, 66, 530-545.
- Lequia, J., Wilkerson, K. L., Kim, S. And Lyons, G. L. (2015). Improving transition behaviors in students with autism spectrum disorders: A comprehensive evaluation of interventions in educational settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17 (3), 146-158
- Lewis, T.J., Sugai, G., Colvin, G. (1998). Reducing problematic behavior through an effective behavioral support system on the school side: Examining a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, 446-459.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, WH, Coulter, DL, Craig, EMP, Reeve, A., ... And Tasse, MJ (2002). Mental retardation: Definition, classification and support systems. *American Association of Mentally Handicapped People*.
- Luiselli, J., Putnam, R., Handler, M. Ve Feinberg, A. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Machalicek, W., O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafos, J. And Lancioni, G. (2007). A review of interventions to reduce challenging behavior in school settings for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1 (3), 229-246.
- Mack D. Burke, phd, Kevin Ayres, MA and Shanna Hagan-Burke, phd. (2004): Prevention of School-Based Antisocial Behavior with School-Wide Positive Behavior Support. *JEIBI* , 1 (1), 66-74 BAO
- Madigan, K., Cross, R. W., Smolkowski, K. And Strycker, L. A. (2016). Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement: A 9-year evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22 (7-8), 402-421.
- Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C., and Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 306-316.
- Malloy, J. A. M., Bohanon, H., and Francoeur, K. (2018). Positive Behavioral Interventions and Supports in High Schools: A Case Study From New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(2), 219-247. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1385398>.

- March, R. E., and Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 158-170.
- Martella, R.C., Nelson, J.R., and Marchand-Martella, NE (2003). Managing disruptive behaviour in schools: School-wide, classroom and individualised social learning approach. *Boston, MA: Allyn and Bacon*.
- Mcdaniel, S. C. (2011). *Check, connect, and expect in a self-contained setting for elementary students with emotional and behavioral disorders*. Georgia State University.
- Mcfall, R.M. (1982). Review and Reformulation of The Concept of Socials Skills. *Behavioral Assesment*. 4, 1 -33.
- Mcintosh, K., Campbell, A. L., Carter, D. R., and Dickey, C. R. (2009). Differential effects of a tier two behavioral intervention based on function of problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11, 82-93.
- Mcintosh, K., Mercer, S. H., Hume, A. E., Frank, J. L., Turri, M. G. Ve Mathews, S. (2013). Factors related to sustained implementation of schoolwide positive behavior support. *Exceptional Children*, 79(3), 293-311.
- Mclean, L., Sparapani, N., Connor, C. M. And Day, S. (2020). Students' problem behaviors and teachers' warmth and demand as predictors of students' classroom instructional experiences in first grade. *Contemporary Educational Psychology*, 61(2020), 1-12.
- MEB,(2018)ÖzelEğitimHizmetleriYönetmeliği.<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/20/10/20180707-8.htm>. Erişim tarihi 04/09/2022. Resmî Gazete.
- MEB, (2021b) Özel Eğitim Meslek Okul Programları . [Http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123](http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123) Erişim Tarihi: 03/10/2023.
- MEB,(2006).*Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı(nd)*,Ankara: MEB Yayınları.
- Medikoğlu, O. Ve Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 20-32.
- Melekoğlu, M. (2017). *Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği*. Anadolu Üniversitesi.
- Meloth, M. S., and Deering, P. D. (1992). Effects of two cooperative conditions on peer-group discussions, reading comprehension, and metacognition. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 175–193.
- Menesini, E. And Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22 (1), 240-253.
- Murray, C., and Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The journal of special education*, 39(4), 220-233.

- Morrice, L., Shan, H., and Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, 49 (2), 129-135.
- Morrison, J. Q., and Jones, K. M. (2007). The effects of positive peer reporting as a class-wide positive behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 16, 111-124.
- Mirzamani, S. M., Ashoori, M. And Sereshki, N. A. (2011). The effect of social and token economy reinforcements on academic achievement of students with intellectual disabilities. *Iranian journal of psychiatry*, 6 (1), 25-30.
- Nafpaktitis, M., Mayer, G. R., and Butterworth, T. (1985). Natural rates of teacher approval and disapproval and their relation to student behavior in intermediate school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 3, 362–367.
- Naylor, A., Spence, S. E., and Poed, S. (2019). Using video modelling to teach expected behaviours to primary students. *Support for Learning*, 34(4), 389–403. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12274>
- Nelson, J.R., Benner, G., Reid, R., Epstein, MH, and Currin, D. (2002a) The convergent validity of office discipline orientations with TRF. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 181-189.
- Nelson, J.R., Martella, RM, Marchand-Martella, N. (2002b). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program to prevent problematic behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 136-148.
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., and Smith, B W. (2004). An investigation of the academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders in public school settings. *Exceptional Children*, 71, 59-73.
- Nickels, C. (1996). A gift from Alex—The art of belonging: Strategies for academic and social inclusion. In L. K. Koegel, R. L. Koegel, and G. Dunlap (Eds.), *Positive behavioral support (pp. 123-144)*. Baltimore: Brookes.
- O'Brien, J., Mount, B., and O'Brien, C. (1991). Framework for accomplishment: Personal profile. Decatur, GA: *Responsive Systems Associates*.
- Olçay, O. (2008). *Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H. And Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development (3rd ed.)*. Boston: Cengage Learning.
- Öğülmüş, K., ve Vuran, S. (2021). Kitap İncelemesi: Sınıf İçin Olumlu Davranışsal Destekler. *Okul ve Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 1 (1), 35-38.
- Ökdem, M. (2020). Lise öğrencilerinin okulda işledikleri ve yargıya intikal eden suçlarının değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (3), 589-599.
- Özdiñer-Arslan, S. Ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalik. *Milli Eğitim Dergisi*, 39 (184), 218-227.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (Madde 32, 3/b)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (Made32, 3/m)

Öztürk, B. (2008). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi*. E. Karip (Ed.), Sınıf yönetimi içinde (s. 149-191). Ankara: Pegem Akademi.

Özyürek, M. (2008). *Problem Davranışları Değiştirme*. Ankara: Kök.

Passolunghi, M., Mammarella, I. Ve Altoè, G. (2008). Cognitive abilities as precursors of the early acquisition of mathematical skills during first through second grades. *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 229-250.

Phillipson, S. Ve Phillipson, S. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A crosscultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329-348.

Poulou, M. S. (2020). Student's adjustment at school: The role of teacher's need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41 (6), 499-521.

Randolph, J. J. (2007). Meta-analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation and off-task behaviour. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 9, 113-128.

Reyes, S. (2019). *Implementation of the prevent-teach-reinforce model within multi-tiered systems of support for elementary school students with problem behavior*. Unpublished Master Dissertation. Florida: University of South Florida, School of Education.

Riden, B. S., Taylor, J. C., Lee, D. L., and Scheeler, M. C. (2018). A synthesis of the daily behavior report card literature from 2007 to 2017. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7, 3.

Robbins, H., and Finley, M. (2000). *The new why teams don't work: What goes wrong and how to make it right*. Berrett-Koehler Publishers.

Robinson, F. (2020). *A Case Study of the Influence of PBIS on the High School Setting [Gardner-Webb University]*. Dissertations and Theses. [https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-influence-pbis-on-high-schoolsetting/docview/2454648574/se2?Accountid=17252%0Ahttp://217.13.120.161:9004/uc3m?Url\\_ver=Z39.882004&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations](https://www.proquest.com/dissertations-theses/case-study-influence-pbis-on-high-schoolsetting/docview/2454648574/se2?Accountid=17252%0Ahttp://217.13.120.161:9004/uc3m?Url_ver=Z39.882004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations)

Roscoe, E. M., Schlichenmeyer, K. J. And Dube, W. V. (2015). Functional analysis of problem behavior: A systematic approach for identifying idiosyncratic variables. *Journal of applied behavior analysis*, 48 (2), 289-314.

Rose, L. C. And Gallup, A. M. (2005). The 37th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the publics' attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 41-57.

Sacks, J. And Salem, R. S. (2009). Victims without legal remedies: Why kids need schools to develop comprehensive anti-bullying policies. *Alb. L. Rev.*, 72 (2009), 147-152.

- Sadık, F. (2006). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Safran, S. P. And Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices. *Exceptional Children*, 69(3), 361-373.
- Sailor, W., Zuna, N., Choi, J., Thomas, J, mcart, A. And Roger, B. (2006). Anchoring school wide positive behavior support in structural school reform. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (1), 18-30.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., and Horner, R. (Eds.). (2009). Handbook of positive behavior support. *New York, NY: Springer*.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112–120.
- Sarı, H. (2020). *Zihinsel yetersizliğe ve (osb)'ye sahip öğrencilerin eğitimi ve uygulamaları*. Yayınlanmamış Ders Notu. Özel Eğitim Bölümü, Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Sarı, H. Ve Gürbüz, A. (2021). Özel eğitim meslek okulları öğretim programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International* , 3 (2) , 77-98 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/67609/922753>
- Savaş, E., Taş, S. Ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 113-132.
- Scheuermann, B. K., ve Hall, J. A. (2021). *Sınıf İçin Olumlu Davranışsal Destekler (S. Vuran ve K. Öğülmüş (ed.))*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Scott, TM, Nelson, CM and Liaupsin, CJ (2001). Effective teaching: A forgotten element in preventing school violence. *Education and treatment of children*, 309-322.
- Scott, N., Eber, L., Malloy, J. Ve Cormier, G. (2005). *Positive Behavior Support in High Schools: Monograph from the 2004 Illinois High School Forum of Pozitive Behavioral Interventions and Supports*. Hank Bohanon-Edmonsoni K. Brigid Flannery, Lucille Eber ve George Sugai (Eds.). Intensive comprehensive level of support for high school students. (83-94). Naperville, Illinois.
- Severiens, S., Meeuwisse, M., and Born, M. (2015). Student experience and academic success: comparing a student-centred and a lecture-based course programme. *Higher Education*, 70, 1-17.
- Simonsen, B., Sugai, G., and Negron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports: Primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 32-40.
- Simonsen, B., Britton, L. Ve Young, D. (2010). School-wide positive behavior support in an alternative school setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 180-191.

- Simonsen, B., Myers, D., and Briere III, D. E. (2011). Comparing a behavioral check-in/check-out (CICO) intervention to standard practice in an urban middle school setting using an experimental group design. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 31-48.
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B. And Myers, D. (2012). Illinois statewide positive behavioral interventions and supports: Evolution and impact on student outcomes across years. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14 (1), 5-16.
- Simonsen, B., Jeffrey-Pearsall, J., Sugai, G., and mcurdy, B. (2011). Alternative setting wide positive behavior support. *Behavioral Disorders*, 36, 213-224.
- Sivrikaya, T. Ve Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4) 1984-2001
- Smull, M. W., and Harrison, S. B. (1992). *Supporting people with severe reputations in the community*. National Association of State Directors of Developmental Disabilities Services.
- Snell, M. E. (2006). *What's the verdict: Are students with severe disabilities included in school-wide positive behavior support?* Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 31 (1), 62-65.
- Snell, ME, Janney, R. And Elliott, J. (2000). *Collaborative team building*. Paul H. Brookes Publishing. Robbins, H. And Finley, M. (2000). *New to why teams don't work: What's going wrong and how to fix it* Berrett-Koehler Publishers.
- Sprague, J. R., Sugai, G., Horner, R., and Walker, H. M. (1998). Using office discipline referral data to evaluate school-wide discipline and violence prevention interventions. *Oregon School Study Council*, 42, 4-18.
- Stadtfeld, C., Vörös, A., Elmer, T., Boda, Z. And Raabe, I. J. (2019). Integration in emerging social networks explains academic failure and success. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116 (3), 792-797. Severiens, S., Meeuwisse, M. And Born, M. (2015). Student experience and academic success: comparing a student-centred and a lecture-based course programme. *Higher Education*, 70 (1), 1-17.
- Stahl, R. J. (1994). *Using "Think-Time" and "Wait-Time" Skillfully in the Classroom*. ERIC Digest.
- Stewart, R. M., Benner, G. J., Martella, R. C. And Marchand-Martella, N. E. (2007). Three-tier models of reading and behavior: A research review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (4), 239-253.
- Stormont, M., Lewis, T. J. Ve Beckner, R. (2005). Positive behavior support systems: Applying key features in preschool settings. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 42-49.
- Sucuoğlu, B., Demirtaş, N., ve Güner, N. (2009). *Kaynaştırma Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Bilgileri, Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları ve Özyeterkinlikleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*.

- Sucuoğlu, B. Ve Demir, Ő. (2017). Bađlamsal Değerlendirme Envanteri: Otizmli bireylerin problem davranışlarının bağlamsal değerkenleri. *Ankara Őniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (02), 209-224.
- Sugai, G., and Horner, R. (1999). Discipline and behavioral support: Practices, pitfalls, and promises. *Effective School Practices*, 17, 10-22.
- 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., 8; Wickham, D. (2000). Applying positive behavior support and functional behavior assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Sugai, G., and Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50. [Http://dx.doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](http://dx.doi.org/10.1300/J019v24n01_03)
- Sugai, G., Horner, R. H., and Gresham, F. M. (2002). Behaviorally effective school environments.
- Sugai, G., and Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. İçinde *Child and Family Behavior Therapy* (C. 24, Sayılar 1–2, ss. 23–50). [Https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)
- Sugai, G., Flannery, K. B., and Bohanon-Edmonson, H. (2005). Positive behavior support in high schools: Monograph from the 2004 Illinois high school forum of positive behavioral interventions and supports. School-wide positive behavior support in high schools: *What will it take*, 1-15.
- Sugai, G., and Horner, R. H. (2009). *Defining and describing schoolwide positive behavior support*. In *Handbook of positive behavior support* (pp. 307-326). Boston, MA: Springer US.
- Swain-Bradway, J., Freeman, J., Kittelman, A., and Nese, R. (2018). Fidelity of SW-PBIS in High Schools: Patterns of Implementation Strengths and Needs. *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*. [Https://www.pbis.org/](https://www.pbis.org/)
- Swoszowski, N. C., Patterson, D. P., and Crosby, S. (2011). Check-in/Check-out: Implementation in and adaptations for residential and juvenile justice settings for students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 20, 32-36.
- Swoszowski, N. C., Jolivette, K., Fredrick, L. D., and Heflin, L. J. (2012). Check in/check out: Effects on students with emotional and behavioral disorders with attention or escape maintained behavior in a residential facility. *Exceptionality*, 20(3), 163-178.
- Swoszowski, N. C., mcdaniel, S. C., Jolivette, K., and Melius, P. (2013). The effects of tier II check-in/check-out including adaptation for non-responders on the off-task behavior of elementary students in a residential setting. *Education and Treatment of Children*, 36(3), 63-79.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Çoklu yoklama modelleri. Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar*, 217-243.

- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2016). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Thayer, A. J., Cook, C. R., Fiat, A. E., Bartlett-Chase, M. N., and Kember, J. M. (2018). Wise feedback as a timely intervention for at-risk students transitioning into high school. *School Psychology Review*, 47(3), 275–290. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0021.V47-3>
- Thousand, J. And Villa, RA (2000). Incorporation: Meet, value, and support the diverse learning needs of all students in shared general learning environments. *Special services in schools*, 15 (1-2), 73-108.
- Thuen, E., and Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21, 393–413.
- Tobin TJ, Lewis-Palmer, T., and Sugai G. (2001) School-Wide and Individualized Support for Effective Behavior: An Explanation and an Example. *The Behavior Analyst Today*, 3 (1), 51-75 BAO
- Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10, 46-55.
- Tomris, G. (2012). *Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri (C. 66)*. Anadolu üniversitesi.
- Turnbull, A. P. (1988). *The challenge of providing comprehensive support to families*. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 261-272.
- Turnbull, A. P., and Turnbull, H. R. (1999). Comprehensive lifestyle support for adults with challenging behavior: From rhetoric to reality. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 373-394.
- Ünlü, E., Vuran, S., Erten, FA, Güven, D., Yönter, S., ve Çaltık, ES (2013). *Sınıf kurallarına uyma konusunda sınıf çapında Olumlu Davranış destek planı*.
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P. And van de Grift, W. J. (2018). First-year university student's academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 33 (4), 749-767.
- Vandercook, T., York, J., and Forest, M. (1989). McGill Action Planning System (MAPS): A strategy for building the vision. *Journal of Association of Severely Handicapped People*, 14 (3), 205-215.
- Vincent, C. G. And Tobin, T. J. (2011). The relationship between implementation of school-wide positive behavior support (SWPBS) and disciplinary exclusion of students from various ethnic backgrounds with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19 (4), 217-232.

- Walker, H. M., and Rankin, R. (1983). Assessing the behavioral expectations and demands of less restrictive settings. *School Psychology Review*, 12(3), 274-284.
- Walker, H. M., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H. And Feil, E. G. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 6 (2), 66-80.
- Walker, B., Cheney, D., Stage, S., Blum, C., and Horner, R. H. (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.
- Waller, R., Gardner, F., Dishion, T., Sitnick, S. L., Shaw, D. S., Winter, C. E. And Wilson, M. (2015). Early parental positive behavior support and childhood adjustment: Addressing enduring questions with new methods. *Social Development*, 24(2), 304-322.
- Wang, M. T. And Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28 (2), 315-352.
- Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, 131-142.
- Whitford, D. K., Liaupsin, C. J., Umbreit, J., and Ferro, J. B. (2013). Implementation of a single comprehensive function-based intervention across multiple classrooms for a high school student. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 147-167.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 234-239.
- Woolley, M. E., Grogan-Kaylor, A., Gilster, M. E., Karb, R. A., Gant, L. M., Reischl, T. M. And Alaimo, K. (2008). Neighborhood social capital, poor physical conditions, and school achievement. *Children and Schools*, 30 (3), 133-145.
- Yassıbaş, U. (2021). *Bir ortaokuldaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine ve problem davranışlarının azaltılmasına yönelik okul çaplı olumlu davranışsal destek: eylem araştırması*. Anadolu Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Editör). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s.229-245). *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Yavuzer, H. (2002). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi.
- Yener, Ş. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunlar: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 105-120.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32 (6), 865-873.
- Young, A., Hardy, V., Hamilton, C., Biernesser, K., Sun, L. And Niebergall, S. (2009). Empowering students: Using data to transform a bullying prevention and intervention program. *Professional School Counseling*, 12 (6), 413-420.

Yönetmeliği, Ö. E. H. (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>. Erişim Tarihi, 29/09/2022.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2013). *Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü*. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (s. 193-262). Ankara: Kök Yayıncılık

Yücesoy-Özkan, Ş. (2021). *Sınıf yönetimi ve davranış kontrolü*. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu, ve M., Ç. Ökcün-Akçamuş (Editörler). *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El kitabı içinde* (s. 655-697). Ankara: Vize Akademik

Ziomek-Daigle, J. Ve Cavin, J. (2015). Shaping youth and families through positive behavior support: A call for conselors. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 23(4), 368-373.



## EKLER

### EK-1: ANLIK ZAMAN ÖRNEKLEMİ KAYIT FORMU (GÖREV DIŞI DAVRANIŞLAR)

Gözlenen:

Gözleyen:

Tarih:

Ortam:

	Başlama Düzeyi ( )	Toplu Yoklama Oturumu ( )			İzleme Oturumu ( )	
Hedef Davranışlar	5 dk	10 dk	15 dk	20 dk	25 dk	30 dk
Çalışmayı Sürdürme						
Bulunduğu bölgede kalma						
Bağlama uygun konuşma						

**EK-2: CHECK-IN/CHECK-UP/CHECK-OUT (CICOCU) SOSYAL  
GEÇERLİLİK YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli katılımcı;

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde yüksek lisans çalışması için gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı III. kademedeki öğrenim gören mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış sergileyen hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin davranışları üzerinde, ikincil düzeyde sunulan müdahalelerden biri olan CICOCU'nun etkisini değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemektir.

Sorulara samimiyetle ve eksiksiz cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. Verdiğiniz cevaplar bu araştırma dışında kullanılmayacak olup değerli zamanınız için teşekkür ederim.

**Öğretmen Arzu SARI**

1. Uygulanan davranış eğitim programını öğrencinize sağladığı mesleki beceriler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Uygulanan davranış eğitim programını öğrencinizin arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkileri yönünden nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Genel olarak uygulanan davranış eğitim programını nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Uygulanan davranış eğitim programını okul genelinde benzer görev dışı davranış sergileyen öğrencilere de uygulanması konusunda neler söyleyebilirsiniz?
5. Davranış eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonraki farklılıklar hakkında neler söyleyebilirsiniz?
6. Uygulanan davranış eğitim programının öğrencinin staj yaptığı iş yerindeki uyumu hakkında neler söyleyebilirsiniz?

**EK-3: CHECK-IN/CHECK-UP/CHECK-OUT (CICOCU) SOSYAL  
GEÇERLİLİK YARI YAPILANDIRILMIŞ EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli katılımcı;

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde yüksek lisans çalışması için gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı III. kademedeki öğrenim gören mesleki eğitim sırasında görev dışı davranış sergileyen hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin davranışları üzerinde, ikincil düzeyde sunulan müdahalelerden biri olan CICOCU'nun etkisini değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemektir.

Sorulara samimiyetle ve eksiksiz cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. Verdiğiniz cevaplar bu araştırma dışında kullanılmayacak olup değerli zamanınız için teşekkür ederim.

**Öğretmen Arzu SARI**





1. Uygulanan davranış eğitim programının çocuğunuzun davranışını geliştirmesi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Uygulanan davranış eğitim programını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?
3. Uygulanan davranış eğitim programını çocuğunuzun arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkileri yönünden nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Uygulanan davranış eğitim programının çocuğunuzun staj yaptığı iş yerindeki uyumu hakkında neler söyleyebilirsiniz?

## EK-4: GÜNLÜK DÖNÜT KARTI (DPR)

Öğrencinin Adı:

Tarih:

Ortam:

	İlk Yarı	İkinci Yarı		
 Çalışmaya Devam et	Evet Hayır	Evet Hayır	4	Hedefime ulaştım mı? Evet Hayır
 Benim Bölgemde Kal	Evet Hayır	Evet Hayır	3	
 Benim Bölgemde Kal	Evet Hayır	Evet Hayır	2	
 Uygun Konuşma	Evet Hayır	Evet Hayır	1	
				Hedefim
				Mentör İmzası _____
				Öğretmen İmzası _____

Yorumlar \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**EK-5: CHECK-IN/CHECK-UP/CHECK-OUT UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ  
KONTROL LİSTESİ**

**CHECK-IN UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL LİSTESİ**

Tarih...../...../.....

Gözleyen kişi .....

Ortam:

Görüşme Süresi:

Özellik	Evet	Hayır
1. Her öğrenciyle birebir selamlaşma		
2. Sınıf öğretmeni imzası ile DPR toplama		
3. Öğrencinin ek bir materyale ihtiyacı olup olmadığını kontrol etme		
4. Öğrenciye yeni bir DPR verme		
5. Giriş için ödüllendirme puanı		
6. Günlük hedeflere ulaşması için olumlu yönlendirme		
7. Giriş sırasında yoklama alma		

## CHECK-UP UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL LİSTESİ

Tarih...../...../.....

Gözleyen kişi.....

Ortam:

Görüşme Süresi.....

Özellik	Evet	Hayır
Her öğrenciyle birebir selamlaşma		
Check-up'a katıldıkları için sözel pekiştirme		
Günlük Dönüt kartlarını toplama ve kazanılan puanı gözden geçirme		
Günlük hedefin %50'sine ulaşan öğrenciye pekiştirme sunumu sağlama		
Hedefe ulaşmayan öğrenciye yeniden öğretme ve dönüt sağlama		
Öğrenciye günlük dönüt kartını verme		

## CHECK-OUT UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ KONTROL LİSTESİ

Tarih: .../...../.....

Gözleyen kişi: .....

Ortam:

Görüşme Süresi:

Özellik	Evet	Hayır
Her öğrenciyle birebir selamlaşma		
Check-out'a katıldıkları için sözel pekiştirme		
Günlük Dönüt kartlarını toplama ve kazanılan puanı gözden geçirme		
Hedefe ulaşan öğrenciye pekiştireç sunumu sağlama		
Hedefe ulaşmayan öğrenciye yeniden öğretme ve dönüt sağlama		
Öğrenciye günlük dönüt kartını imza için verme		
Kontrol sırasında yoklama alma		
Günlük puanları kaydetme		

## **EK-6: AİLE İZİN BELGESİ**

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Arzu SARI ile velisi bulunduğum Konya Beyhekim Özel Eğitim Meslek Okuluna devam eden çocuğum .....’n “Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul İçi ve Okul Dışı Mesleki Eğitim Sırasındaki Görev Dışı Davranışlarına Olumlu Davranışsal Desteğin Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında uygulamalara katılmasına ve bu çalışmadan elde edilen verilerin tez çalışmasında kullanılmasına izin veriyorum.

Bu araştırmanın amacı, ayrı eğitim ortamlarında öğrenim gören, III. kademe, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde Check-in/Check-up/Check-out’ un etkisi araştırmaktır. Araştırmanın çocuğum üzerinde herhangi bir risk taşımadığını, istediğim zaman çocuğumu araştırmadan çekebileceğimi ve araştırmada gizlilik kurallarına uyulacağını anlamış bulunmaktayım.

**Tarih:** ...../...../2023

**Öğrencinin Velisinin:**

**Adı Soyadı:**

**İmzası:**

## **EK-7: ÖĞRETMEN İZİN BELGESİ**

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Arzu SARI ile öğretmeni olduğum Konya Beyhekim Özel Eğitim Meslek Okulu öğrencisi.....’n “Hafif Düzey Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okul İçi ve Okul Dışı Mesleki Eğitim Sırasındaki Görev Dışı Davranışlarına Olumlu Davranışsal Desteğin Etkisi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında uygulamalara katılmasına ve bu çalışmadan elde edilen verilerin tez çalışmasında kullanılmasına izin veriyorum.

Bu araştırmanın amacı, ayrı eğitim ortamlarında öğrenim gören, III. kademe, hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okul içinde ve okul dışında mesleki eğitim sırasında görev dışı davranışları üzerinde Check-in/Check-up/Check-out’ un etkisini araştırmaktır. Araştırmanın öğrencim üzerinde herhangi bir risk taşımadığını, istediğim zaman öğrencimi araştırmadan çekebileceğimi ve araştırmada gizlilik kurallarına uyulacağını anlamış bulunmaktayım. Araştırmanın sınıfta yaptığım etkinliklerini engellemeyeceğini ve araştırma boyunca öğrencilerin görev dışı davranışlarının sağaltımı ile ilgili çalışma yapmamam gerektiğini anlamış bulunmaktayım.

**Tarih:** ...../...../2023

**Öğrencinin Öğretmeninin:**

**Adı Soyadı:**

**İmzası:**

## EK-8: GÜNLÜK DÖNÜT KARTI KAYIT FORMU

ÖĞRENCİNİN ADI: SOYADI:	TARİH	UYGULAMANIN YAPILDIĞI ORTAM	İLK YARI “EVET” SAYISI	İKİNCİ YARI “EVET” SAYISI	TOPLAM “EVET” SAYISI	HEDEFE ULAŞILDI/ ULAŞILMADI
Oturum-1		SINIF				
Oturum-2						
Oturum-3						
Oturum-4		SINIF				
Oturum-5						
Oturum-6						
Oturum-1		ATÖLYE				
Oturum-2						
Oturum-3						
Oturum-4		ATÖLYE				
Oturum-5						
Oturum-6						
Oturum-1		İŞ YERİ				
Oturum-2						
Oturum-3						
Oturum-4		İŞ YERİ				
Oturum-5						
Oturum-6						

**EK-9: MÜDAHALE KAPSAMINDA HAZIRLANAN SINIF, ATÖLYE VE İŞ YERİ  
KURALLARI**

KURALLAR	ORTAMLAR	BEKLENİLEN DAVRANIŞLAR	GÖRÜŞLER
Bağlama uygun konuş.	SINIF	Dersle alakalı konuş.	
	ATÖLYE	Yapılan uygulama hakkında konuş.	
	İŞ YERİ	Müşteri ile yapılacak işlem hakkında konuş.	
Görev alanını terk etme.	SINIF	Yerinden kalkmadan öğretmeni dinle.	
	ATÖLYE	Uygulamanın yapıldığı yerde dur.	
	İŞ YERİ	İşlem bitene kadar yerinden ayrılma.	
Verilen çalışmayı belirtilen sürede bitir.	SINIF	Öğretmenin mesleki eğitimle alakalı açtığı videoyu dikkatlice izle. Tahtaya yazılanları defterine yaz.	
	ATÖLYE	Uygulamayı zamanında tamamla.	
	İŞ YERİ	Uygulamayı zamanında tamamla.	