



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF İÇİ ÖNLEYİCİ STRATEJİ KULLANIMININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ  
ALAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK  
KATILIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Cemile Ceyda KORKMAZ  
ORCID: 0000-0002-8263-2532

Danışman  
Doç. Dr. Zehra ATBAŞI  
ORCID: 0000-0002-2758-1277

Konya – 2024

## ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca desteğini her zaman hissettiğim, değerli deneyimlerini, tecrübelerini her zaman benimle paylaşan, her türlü soruma sabırla cevap veren; bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi, raporlaştırılması ve diğer tüm aşamalarında değerli fikirleri, bilimsel tutum ve yaklaşımı ile yoluma ışık tutan çok değerli danışmanın Doç. Dr. Zehra ATBAŞI'ya sonsuz teşekkürler.

Değerli bölüm başkanımız Prof. Dr. Hakan SARI'ya ve bölümde ders aldığım, beraber çalışmalar yürüttüğümüz tüm değerli akademisyenlere bana öğrettikleri ve kattıkları için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın katılımcısı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma bu süreçteki mesleki paylaşımları, araştırmaya olan katkıları ve her şeyden önemlisi bu süreçteki sabır ve özverileri için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim ile tanıma fırsatı bulduğum, saygıdeğer kişiliği ve dostluğu ile her zaman desteğini hissettiğim, bilgisi ve tecrübesini her zaman benimle paylaşan sevgili arkadaşım Özge ÇEVİK'e teşekkür eder, bundan sonraki hayatında ve çalışmalarında başarılar dilerim.

Beni bugünlere getiren, sevgilerini ve desteklerini her zaman hissettiğim annem Zeynep OKUTAN ve babam Ayhan OKUTAN'a; desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen, bu zorlu süreçte de her zaman yanımda olan, eşimin kıymetli anne ve babası, benimse kızları gibi hissettiğim annem Nezire KORKMAZ'a ve babam Orhan KORKMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayattaki en büyük varlığım ve varlık sebebim olan, beni ben yapan, bana en çok şeyi öğreten ve en değerli tecrübelerimin mimarı biricik oğlum Erdem'e bana kattığı her şey için teşekkürler. Tanıdığım günden beri her zaman yanımda olan, bu zorlu süreçte de desteğini her zaman hissettiğim, hayatıma anlam katan sevgili eşim ve can yoldaşım Kemal Emre KORKMAZ'a çok teşekkür ederim.

Cemile Ceyda KORKMAZ

Eylül 2024

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</b> .....	<b>vi</b>
<b>BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>x</b>
EXAMINING THE EFFECT OF IN-CLASS PREVENTIVE STRATEGY USE ON PROBLEM BEHAVIORS AND ACADEMIC PARTICIPATION OF STUDENTS RECEIVING INCLUSIVE EDUCATION .....	x
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	7
1.6. Tanımlar .....	7
<b>2. ALANYAZIN</b> .....	<b>8</b>
2.1. Problem Davranış ve Sebepleri.....	8
2.1.1. Problem Davranışa Zemin Hazırlayan Uyaranlar ve Öncüller .....	9
2.1.2. Problem Davranışın İşlevi ve Davranış Sonrası Uyaranlar .....	10
2.1.3. Problem Davranışın Etkileri .....	11
2.1.4. Problem Davranışa Müdahale .....	12
2.1.5. Olumlu Davranış Desteğinin Kuramsal Temelleri.....	13
1. <i>Uygulamalı davranış analizi</i> .....	13
2. <i>Normalleştirme ve Kaynaştırma Hareketi</i> .....	13
3. <i>Birey Merkezli Planlama</i> .....	14
2.1.6. Olumlu Davranış Desteğinin Özellikleri .....	14
1. <i>Yaşam Biçimi Değişiklikleri ve Yaşam Kalitesi</i> .....	14
2. <i>Yaşam Boyu Sürme</i> .....	14
3. <i>Çevresel Geçerlilik</i> .....	14
4. <i>Çoklu Uygulamalar</i> .....	15
5. <i>Problem Davranışı Önlemeye Yönelik Uygulamalara Verilen Önem</i> .....	15
2.1.7. Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri .....	15
2.1.8. Olumlu Davranış Desteği Yaklaşımında Kullanılan Önleyici Stratejiler.....	17
1. <i>Seçenek sunma</i> .....	17
2. <i>Zor Görevleri Kolay Görevlerin Arasına Yerleştirme</i> .....	17
3. <i>Geçiş destekleri</i> .....	18
4. <i>Çevresel destek/çevreyi düzenleme</i> .....	18

5.	<i>Müfredatta değişiklik yapma</i> .....	18
6.	<i>Koşulsuz dikkat/olumlu yorum</i> .....	19
8.	<i>Öncül olay değişikliği</i> .....	20
9.	<i>Tepki fırsatlarını arttırma</i> .....	20
10.	<i>Akran desteği</i> .....	21
2. 2.	<i>İlgili Araştırmalar</i> .....	21
<b>3.</b>	<b>YÖNTEM</b> .....	<b>28</b>
3.1.	<i>Araştırmanın Modeli</i> .....	28
3.2.	<i>Araştırmanın Çalışma Grubu</i> .....	29
3.2.1.	<i>Öğrenci Katılımcılar</i> .....	30
3.2.2.	<i>Öğretmen Katılımcılar</i> .....	31
3.2.3.	<i>Sınıf Ortamı</i> .....	31
3.3.	<i>Veri Toplama Araçları</i> .....	32
3.3.1.	<i>Katılımcıların Belirlenmesinde Kullanılan Araç Gereçler</i> .....	32
1.	<i>Rehber Öğretmen Görüşme Formu</i> .....	32
2.	<i>Öğretmen Görüşme Formu</i> .....	33
3.3.2.	<i>Araştırma Sürecinde Kullanılan Araç Gereçler</i> .....	33
1.	<i>Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu</i> .....	33
2.	<i>Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği</i> .....	34
3.	<i>Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği</i> .....	34
3.3.3.	<i>Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Araç Gereçler</i> .....	35
1.	<i>Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu</i> .....	36
2.	<i>Sosyal Geçerlik Anketi</i> .....	36
3.4.	<i>Verilerin Toplanması</i> .....	36
3.4.1.	<i>Ön Test ve Son Test Verilerinin Toplanması</i> .....	36
3.4.2.	<i>Öğretmen Eğitimi ve Müdahale Süreci</i> .....	37
3.5.	<i>Verilerin Analizi</i> .....	38
3.5.1.	<i>Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'ndan Elde Edilen Verilerin Analizi</i> ...	38
3.5.2.	<i>Derecelendirme Ölçeklerinden Elde Edilen Verilerin Analizi</i> .....	39
3.5.3.	<i>Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi</i> .....	39
<b>4.</b>	<b>BULGULAR</b> .....	<b>40</b>
4.1.	<i>Nicel Bulgular</i> .....	40
4.1.1.	<i>Önleyici Stratejiler Eğitiminin Öğretmenlerin Önleyici Stratejileri Kullanma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi</i> .....	40
4.1.2.	<i>ÖSYGF'nin Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular</i> .....	42
4.1.3.	<i>Öğretmenlerin ÖSYGF'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular</i> .....	45
4.1.4.	<i>Önleyici Stratejilerin Kullanımının Öğrencilerin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi</i> .....	46
4.1.5.	<i>Önleyici Stratejilerin Kullanımının Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi</i> .....	48

4.1.6. Önleyici Stratejilerin Kullanımının Tipik Gelişim Gösteren Öğrencinin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi .....	51
4.1.7. Önleyici Stratejilerin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisi .....	53
4.1.9. Önleyici Strateji Kullanımının Tipik Gelişim Gösteren Öğrencinin Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisi.....	56
4.1.10. Sosyal Geçerlik Anketi'nden Elde Edilen Bulgular .....	57
4.2. Nitel Bulgular .....	58
4.2.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular .....	59
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>71</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>80</b>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER LİSTESİ .....</b>	<b>95</b>
EK 1 .....	96
EK 2 .....	97
EK 3 .....	98
EK 4 .....	102
EK 5 .....	104
EK 6 .....	105
EK 7 .....	106
EK 8 .....	107
EK 10 .....	110
EK 11 .....	111
EK 12 .....	112
EK 13 .....	117

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Sınıf İçi Önleyici Strateji Kullanımının Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Problem Davranışları ve Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın toplam **130** sayfalık kısmına ilişkin, 11/11/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%5** 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.

11/11/2024

Cemile Ceyda KORKMAZ

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

## **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.

11/11/2024

Cemile Ceyda KORKMAZ

## **Kısaltmalar**

ODD: Olumlu Davranış Desteği

ÖSYGF: Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu



## ÖZET

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

### SINIF İÇİ ÖNLEYİCİ STRATEJİ KULLANIMININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ ALAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK KATILIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Cemile Ceyda KORKMAZ

Öğrencilerde istendik yönde davranış değişimlerinin sağlanması eğitim sürecinin temel amacıdır. Eğitim süreci içerisinde ise öğrenciler sahip oldukları fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik pek çok farklılıktan dolayı her zaman istendik yönde davranışlar sergilemezler. Araştırmalar çeşitli sebeplerle okullarda öğrencilerin sergilediği problem davranışların arttığını, bu davranışların ise hem öğrencinin kendisi hem de çevresi için olumsuz etki yaratarak öğrenmeyi engellediğini göstermektedir. Öğrencilerin sergilediği problem davranışlar eğitim süreci içerisinde hem öğrenmeleri olumsuz etkilemekte hem de bireyin toplumsal uyumunu güçleştirebilmektedir. Problem davranışlar karşısında etkili olan uygulamaların problem davranış ortaya çıkmadan önce önlenmesini amaçlayan uygulamalar olduğu bildirilmektedir. Önleyici stratejiler olumlu davranış desteği yaklaşımında kullanılan, öğrencilerin problem davranışları henüz ortaya çıkmadan önlemeyi hedefleyen sınıf düzeyinde kullanılabilecek tekniklerdir. Bu çalışmada önleyici stratejilerin kaynaştırma eğitimi alan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılım davranışları üzerindeki etkisi ile öğretmenlere verilen önleyici stratejiler eğitim programının öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları beş öğretmen ve dört öğrencidir. Öğretmenler aynı sınıfta derse giren farklı branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğrenciler ise 5. sınıf düzeyinde, kaynaştırma eğitimi alan üç öğrenci ve tipik gelişim gösteren bir öğrencidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tek grup ön test son test zayıf deneysel desen; nitel kısmında ise durum araştırması yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere önleyici stratejilerle ilgili eğitim verilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlere Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu; Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği ve Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve öğretmenlere Sosyal Geçerlik Anketi uygulanmıştır. Ölçeklere ait nicel veriler SPSS ve Excel kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uygulanan eğitim programı sonrası öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri anlamlı düzeyde artmıştır. Önleyici stratejilerin sınıfta uygulanması ise kaynaştırma eğitimi alan ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlarının azalması ve akademik katılımlarının artmasında kısmen etkili olmuştur. Öğrencilerden üçünün problem davranışlarında anlamlı düzeyde azalma görülürken bir öğrencide anlamlı bir değişim görülmemiştir. Benzer şekilde öğrencilerden üçünün akademik katılımlarında anlamlı düzeyde artış görülürken bir öğrencide anlamlı düzeyde değişim görülmemiştir. Sosyal geçerlik bulguları, öğretmenlerin araştırmayı amaç, süreç ve etkileri bakımından olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Önleyici stratejiler, Olumlu davranış desteği, Kaynaştırma, Özel eğitim, Problem davranış.

## ABSTRACT

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

### EXAMINING THE EFFECT OF IN-CLASS PREVENTIVE STRATEGY USE ON PROBLEM BEHAVIORS AND ACADEMIC PARTICIPATION OF STUDENTS RECEIVING INCLUSIVE EDUCATION

Cemile Ceyda KORKMAZ

The main purpose of the education process is to ensure desired behavioral changes in students. During the education process, students do not always exhibit desired behaviors due to their physical, cognitive, social and psychological differences. Research shows that problem behaviors exhibited by students in schools increase for various reasons, and these behaviors create negative effects on both the student and his/her environment, preventing learning. Problem behaviors exhibited by students negatively affect both learning during the education process and can make the individual's social adaptation difficult. It is reported that effective practices against problem behaviors are practices that aim to prevent problem behaviors before they occur. Preventive strategies are techniques that can be used at the class level, used in the positive behavior support approach, and aim to prevent problem behaviors of students before they occur. This study aims to examine the effect of preventive strategies on the problem behaviors and academic participation behaviors of students who receive inclusive education and show typical development, and the effect of the preventive strategies training program given to teachers on the preventive classroom management skills of teachers. The participants of the study are five teachers and four students. The teachers consist of different branch teachers who teach in the same class. The students are three students who are receiving inclusive education and one student with typical development at the 5th grade level. Mixed method was used in the research. In the quantitative part of the research, a single group pre-test post-test weak experimental design was used; in the qualitative part, case study research methods were used. The teachers who participated in the research were given training on preventive strategies. In order to collect data in the research, Preventive Classroom Management Observation Form; Academic Participation Rating Scale and Problem Behavior Rating Scale were applied to the teachers as pre-test and post-test. In order to collect social validity data, semi-structured interviews were conducted with the teachers and the Social Validity Questionnaire was applied to the teachers. Quantitative data belonging to the scales were analyzed using SPSS and Excel. The qualitative data obtained from the interviews were analyzed by content analysis. According to the findings obtained from the research, the preventive classroom management skills of the teachers increased significantly after the implemented training program. The application of preventive strategies in the classroom was partially effective in the decrease in the problem behaviors of the students who received inclusive education and showed typical development and in the increase in their academic participation. While a significant decrease was observed in the problem behaviors of three of the students, no significant change was observed in one student. Similarly, three of the students showed a significant increase in their academic participation, while one student did not show a significant change. Social validity findings show that teachers evaluated the research positively in terms of its purpose, process and effects.

**Keywords:** Preventive strategies, Positive behavior support, Inclusion, Special education, Problem behavior.

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, sınırlılıklar ve sayılıtlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bir sınıfı oluşturan öğrenciler aynı yaşta olsalar da fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim düzeyleri, ilgi ve yetenekleri, içinde yetiştikleri çevrenin şartları, kültürel değişkenler ve ailelerinin sosyoekonomik durumu gibi pek çok değişken açısından farklı özelliklere sahiptirler. Buna bağlı olarak sınıf, içinde bulunan öğrencilerin ihtiyaçları, derse karşı tutumları, öğrenmeye hazırbulunuşlukları, öğrenme hızları ve öğrenme şekilleri açısından çeşitlilik gösteren ve bu değişkenlerin kontrol edilmesi gerektiği bir yapıdır (Öztürk, 2002; Sarıtaş, 2006). Eğitim öğretim sürecinin amacına ulaşması, öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencilerde istedik yönde davranış değişikliklerinin meydana gelmesi etkili bir sınıf yönetiminin sonucudur (Çalık, 2004). Sınıf yönetiminin başarılı olduğu sınıflarda öğrenciler derse aktif katılmakta, akademik başarı ve istedik yönde davranışlar artmaktadır (Emmer ve Stough, 2001).

Öğrencilerin sahip oldukları farklılıklar açısından düşünüldüğünde kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflar oldukça farklı gelişimsel düzeyde öğrencilerin bir arada bulunabileceği sınıflardır. Bu sınıflarda özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler aynı ortamda eğitim almaktadır. Kaynaştırma; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (MEB, 2018). Kaynaştırma konusunda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarında en çok sorun yaşadıkları konuların başında problem davranışlar olduğu bildirilmiştir (Giallo ve Little, 2003). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin artmasında problem davranışların önlenmesi büyük bir öneme sahiptir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011)

Etkili bir sınıf yönetimi sağlanamadığında, sınıfta bulunan öğrencilerin sahip oldukları farklılıklardan kaynaklanan problemler ortaya çıkmakta ve öğrencilerde problem davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Problem davranışlar hem davranışı sergileyen öğrenciyi hem de sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz etkileyen, sınıfın öğrenme ortamını bozan, öğrenme amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen davranışlardır. Problem davranışlar bireylerin öğrenmelerini engelleyen, var olan becerilerinin ortaya çıkmasını zorlaştıran, bireyin kendisi ve çevresi için güvenlik tehlikesi oluşturan, sosyal etkileşimi önleyen ve bireyin toplumda işlev görmesini engelleyen davranışlardır (Özyürek, 1997; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Öğrencilerin sergilediği problem davranışların hem öğrencileri hem öğretmenleri olumsuz etkilediği bildirilmektedir. Öğrencilerin problem davranışları sebebiyle öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıkları bilinmekte hem öğrenci hem öğretmenlerin günde bir ders saatini bu davranışlarla meşgul olarak kaybettikleri tahmin edilmektedir (Ofisted, 2014). Öğrencilerin problem davranışları öğretmenlerin mesleki doyumlarını azaltabilmektedir. Problem davranışların öğrenciler üzerinde de olumsuz sonuçları vardır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin bozulması öğretimin başarısını azaltır ve eğitimin veriminin azalmasına neden olur. Olumsuz bir okul iklimi öğrencileri bilişsel, duygusal ve psikomotor yönlerde olumsuz etkileyecektir (Yiğit, 2006). Öğretmenler sınıftaki problem davranışların eğitim ve öğrenmenin önündeki en büyük engellerden birisi olduğunu varsaymaktadırlar (Demir, 2009). Öğrencilerin problem davranışları sadece öğrenme sürecine olumsuz etki etmekle kalmaz, aynı zamanda önemli bir zaman kaybına da neden olur. Öğrencilerin akademik başarıda yaşadıkları güçlüklerin, sosyal ve uyum becerilerindeki sınırlılıkların, onların problem davranışlar sergilemesine neden olabileceği bildirilmektedir (Çiftçi, 2005). Sosyal beceri öğretimi ile öğrencilerin problem davranışlarını azaltılmayı amaçlayan çalışmalarda da hem akademik becerilerin arttığı hem de problem davranışların azaldığı belirtilmektedir (Gresham ve Elliot, 1990; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Araştırmalarda problem davranışların azalmasının akademik katılımı da artırdığı görülmektedir. Bakır, Urtekin, Turay ve Erden (2023), temel eğitim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, 25 öğretmenden görüş almışlardır. Öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrenci, aile, öğretmen ve eğitim öğretim üzerinde yol açtığı olumsuz sonuçlar vardır. Bunlardan birisi de akademik gelişimin bozulmasıdır. Öğrencilerin problem davranışları azaldıkça akademik katılımlarının artacağı düşünülebilir. Aynı şekilde akademik katılımın artması sağlandığında da problem davranışlar azalacaktır.

Olumlu davranışsal destek, bireylerde olumlu davranışları arttırmayı ve yeni davranışlar öğretmeyi amaçlayan ve bunun için uygulamalı davranış analizi tekniklerinin kullanıldığı bir yaklaşımdır (Carr, Horner, Turnbull, Marquis, McLaughlin, McAtee, Smith, Ryan, Ruef, Doolabh ve Braddock, 1999). Olumlu davranışsal destek temel olarak özel gereksinimli öğrencilerde problem davranışların önlenmesi, azaltılması ve müdahale edilmesi, bireyin olumlu davranışlarının ve yaşam kalitesinin artırılması amacıyla ortaya çıkmıştır (Atbaşı, 2021). Olumlu davranışsal destek modelinde önleme temel prensiplerden biridir. Bu model içerisinde çeşitli önleyici stratejiler kullanılmaktadır. Öğrenciye seçenek sunma, etkinlikler arası geçişlerin düzenlenmesi, çevrenin düzenlenmesi, müfredatta değişiklik yapma, koşulsuz dikkat, sınıf kurallarının oluşturulması, öncül olayların düzenlenmesi, tepki fırsatlarının artırılması ve akran desteği olumlu davranışsal destek modeli kapsamında ortaya koyulan önleyici stratejiler arasındadır. Bu stratejilerin kullanılması ve etkilerinin değerlendirilmesine ilişkin alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda önleyici stratejilerin kullanımının özel gereksinimli öğrencilerde problem davranışları azalttığı ve akademik katılımı arttırdığı görülmüştür (Cote, Thompson, McKerchar, 2005; Dunlap, DePerczel, Clarke, Wilson, Wright, White ve Gomez., 1994; Killu, Clare, ve Im, 1999; Powell ve Nelson, 1997; Sainato, Strain, Lefebvre ve Rapp, 1987).

Önleyici stratejilerin kullanılmasına yönelik araştırmaların genellikle özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmada önleyici stratejilerin kullanımının hem kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren bir öğrencinin problem davranışları ve akademik katılımları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Ayrıca ülkemizde öğrencilerde problem davranışları konu edinen çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmenlerden görüş almaya dayalı nitel çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Keleş, 2010; Kılıç, Kalkan ve Avcı, 2021; Özbebit, 2007; Sarı ve Bayrakçı, 2018; Siyez, 2009). Bunun yanında betimsel ve ilişkisel tarama çalışmaları da yapılmıştır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Bu alanda yapılan deneysel çalışmalar olmakla birlikte bu çalışmaların ise daha az sayıda olduğu görülmektedir (Atbaşı, 2016; Çitil ve Ataman, 2019; Sadık, 2006; Yassıbaş, 2021; Yıldız ve Kurtova, 2017). Uluslararası alanyazında ise problem davranışlara ilişkin deneysel çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir (Dibley ve Lim, 1999; Killu, Clare, ve Ira, 1999; Massey ve Wheeler, 2000; Shogren, Faggella-Luby, Bae ve Wehmeyer, 2004; Skerbetz ve Kostewicz, 2015; Todd, Horner ve Sugai, 1999; Umbreit ve Blair, 2004).

Alanyazındaki çalışmalarda problem davranışların hem problem davranış sergileyen öğrencinin kendisi hem diğer öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğu; çeşitli sebeplerden dolayı problem davranışların arttığı, problem davranışlar karşısında öğretmenlerin uyguladıkları müdahalelerin yetersiz kaldığı, problem davranışlar sebebiyle akademik başarının düştüğü, sınıflarda ders işlemenin zorlaştığı görülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğrencilerin problem davranışları henüz ortaya çıkmadan önlemeye yönelik önleyici stratejilerin uygulanması amaçlanmıştır. Problem davranışların azalmasının bir sonucu olarak da öğrencilerin akademik katılımlarının artması amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlere önleyici stratejiler konulu eğitim verilmesi ve öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin de artması amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Önleyici stratejiler eğitiminin öğretmenlerin önleyici stratejileri kullanma düzeyleri üzerindeki etkisi nedir?

2) Önleyici strateji kullanımının kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi nedir?

3) Önleyici strateji kullanımının tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisi nedir?

4) Önleyici strateji kullanımının kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin akademik katılımları üzerindeki etkisi nedir?

5) Önleyici strateji kullanımının tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik katılımları üzerindeki etkisi nedir?

Ayrıca araştırma kapsamında sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın amacına yönelik görüşleri nelerdir?

2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

3) Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerde istendik yönde davranış değişimlerinin sağlanması eğitim sürecinin temel amacıdır. Bu değişimin sağlanması ise öğrenmelerin bir sonucudur. Öğrenme süreci içerisinde pek çok değişkeni barındıran ve bu değişkenlerin kontrol altında tutulmasını gerektiren bir süreçtir. Öğrenme süreci sadece akademik ve bilişsel becerilerin kazandırılması demek değildir. Eğitim bireyin toplumla uyum içerisinde ve bağımsız yaşayabilecek bir birey olmasını hedefler. İstendik yönde davranışlar aynı zamanda bireyin toplumsal uyumunu da sağlayacak davranışlardır. Fakat eğitim sürecinde öğrenciler her zaman öğretmenlerin beklentisi yönünde davranışlar sergilemezler.

Araştırmalar çeşitli sebeplerle okullarda öğrencilerin sergilediği problem davranışların arttığını, bu davranışların ise hem öğrencinin kendisi hem de çevresi için olumsuz etki yaratarak öğrenmeyi engellediğini göstermektedir (Demir, 2009). Problem davranışlarının sebep olduğu akademik katılım eksikliği, devamsızlık, dikkat problemleri ve okula uyum sorunları gibi nedenlerle öğrenciler eğitim ve öğretimden tam olarak faydalanamamakta ve bunun sonucunda akademik başarısızlık yaşayabilmektedirler (Ceylan ve Yıkılmış, 2017). Öğrencilerin sergilediği problem davranışlar eğitim süreci içerisinde hem öğrenmeleri olumsuz etkilemekte hem de bireyin toplumsal uyumunu güçleştirebilmektedir. Problem davranışları nedeniyle öğrenciler dışlanma, sosyal olarak kabul görmeme ve sosyal uyumun düşük olması gibi risklerle karşılaşmaktadırlar (Erbaş, 2002). Öğretmenler açısından incelendiğinde problemlili öğrenci davranışlarının eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediğine dair bulgular mevcuttur. Araştırmalar öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili yaşadıkları güçlüklerin genellikle istenmeyen davranışlarla baş etmeyle ilgili olduğunu göstermiştir (Brophy, 1988; Curwin, Mendler ve Mendler, 1988; Glickman ve Tamashiro, 1980). Ayrıca problemlili öğrenci davranışlarının ve bu durumun oluşturduğu olumsuz okul ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırdığı bilinmektedir (Egyed ve Short, 2006). Öğretmenlerin problem davranışlar karşısında uyguladıkları yöntemlerin ise görmezden gelme, ödül ve ceza kullanma, uyarma, okul idaresine yönlendirme ve disiplin kuruluna yönlendirme gibi yöntemler olduğu görülmektedir (Medikoğlu ve Dalaman, 2018). Bir diğer araştırmada öğretmenlerin problem davranışlara yönelik en çok kullandıkları yöntemlerin sözlü uyarı, öğrenciyle konuşma, aile ile görüşme, göz teması kurma, azarlama ve idareye yönlendirme gibi yöntemler olduğu görülmüştür (Kapucuoğlu Tolunay, 2008). Bu yöntemler genellikle problem davranış ortaya çıktıktan sonra uygulanan yöntemlerdir ve problem davranışın önlenmesi konusunda yetersiz

kalmaktadır. Problem davranış söz konusu olduğunda etkili bir sınıf yönetimi tepkisel değil önleyici olduğunda etkili olacaktır (Sucuoğlu vd., 2004). Yani problem davranış ortaya çıktıktan sonra verilecek tepkilerden ziyade problem davranış ortaya çıkmadan uygulanacak önleyici stratejiler istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede daha etkili olacaktır.

Problem davranışlara yönelik literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarda karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yöntemlerinin incelendiği çalışmalar (Balay ve Sağlam, 2008; Demir, 2009; Güder, Alabay ve Güner, 2018; Keleş, 2010; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Sadık ve Aslan, 2015; Tolunay, 2008); özel gereksinimli öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlara müdahale yöntemlerinin incelendiği araştırmalar (Acar, 2000; Bambara ve Kern, 2005; Ceylan ve Yıkılmış, 2017; Pınar vd., 2017); öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin incelendiği araştırmalar (Aslan, 2017; Güner, 2010; Keleş, 2010; Külekçi Akyavuz, 2020; Öztürk, 2002; Sarı ve Bayrakçı, 2018; Sarıtaş, 2003; Sönmez ve Receptoğlu, 2019; Sucuoğlu vd., 2004, 2008); olumlu davranış desteği ve önleyici müdahalelerin uygulandığı ve etkisinin incelendiği çalışmalar (Blandford-Elliott, 2021; Dibley ve Lim, 1999; Massey ve Wheeler, 2000; Shogren vd., 2004; Umbreit ve Blair, 1996) yapıldığı görülmektedir. Olumlu davranış desteği ve önleyici stratejiler ile ilgili ise, literatürde ülkemizde yapılan çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüştür (Atbaşı, 2016, 2020, 2021; Çitil ve Ataman, 2019; Erbaş, 2005; Melekoğlu, 2017). Önleyici stratejilerin incelendiği araştırmaların ise daha çok özel gereksinimli öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada sınıflarda görülen problemlili öğrenci davranışlarını henüz ortaya çıkmadan önlemeyi sağlayacak stratejilerin kullanılması amaçlanmıştır. Bunun için olumlu davranış desteği yaklaşımına dayanan önleyici stratejilerin öğretmenler tarafından sınıflarda kullanılması sağlanmıştır. Olumlu davranış desteğinin problem davranışları önleme konusunda etkili bir yaklaşım olduğu araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Kameenui ve Darch, 1995; Sugai ve Horner, 1999). Ülkemizde olumlu davranış desteği ve önleyici stratejileri konu alan araştırmaların az sayıda olmasından dolayı bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttiği, görüşme, gözlem ve ölçek sonuçlarına göre sınıf ortamında öğrencilerin sergilediği problem davranışlar ve akademik katılım davranışlarıyla sınırlıdır.

2) Araştırma bulguları 5. sınıf düzeyinde kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ve aynı sınıfta eğitim alan tipik gelişim gösteren bir öğrenci ile sınırlıdır.

3) Araştırma öğretmenlere sunulan eğitim, danışmanlık süreci ve öğrencilere uygulanan müdahale süreci ile sınırlıdır. İzleme verileri toplanmamıştır.

4) Araştırma öğrenci ve öğretmen katılımcılarla sınırlıdır. Aileler araştırmaya dahil edilmemiştir.

## 1.6. Tanımlar

**Olumlu Davranış Desteği:** ODD, öğrencinin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni davranışlar öğretmek için uygulamalı davranış analizinden (UDA) faydalanarak bireyin etrafında bulunan kişilerin yaşam standartlarını artırabilmek ve problem davranışların önüne geçebilmek için çevresel uyarlamaları içine alan bir yaklaşımdır (Horner vd., 2004; Sailor, Lassen ve Steele, 2007).

**Önleyici Strateji:** Problem davranış henüz ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlayan, bir okuldaki veya sınıftaki tüm öğrencileri kapsayan müdahaleler sunan (Kern ve Clemens, 2007); seçenek sunma, geçişleri düzenleme, çevreyi düzenleme, müfredatı düzenleme ve öncül olayları düzenleme gibi çeşitli uygulamaları içine alan (Atbaşı, 2021) ve olumlu davranış desteği yaklaşımını temel alan müdahale yöntemleridir.

**Problem Davranış:** Öğrencilerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen, sınıfta eğitsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesine engel olan, sergileyen öğrencilerin kendilerinin ya da akranlarının güvenliklerini tehlikeye atan öğrenci davranışlarının tümüdür (Erbaş, 2002).

**Akademik Katılım:** Okuma, yazma, etkinliklere katılma, soru sorma ve yanıtlama gibi akademik başarıya katkıda bulunan davranışlar ile bu becerileri etkinleştirme veya teşvik etme gibi akademik olmayan becerileri ifade etmektedir (DiPerna ve Elliott, 2002).

## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kavramlara, araştırmanın konusuyla ilgili uluslararası ve ulusal çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Problem Davranış ve Sebepleri

Genel ifadeyle problem davranış, bireyin yaşam kalitesini düşüren, toplum hayatına uyum sağlamasını zorlaştıran, kendisini ve çevresindekileri olumsuz etkileyen davranışlardır. Öğrencilerin sergilediği problem davranışlar, duruma ya da ortama uygun olmayan davranışlardır ve eğitimsel etkinlikleri engelleme amacı güder (Pala, 2005). Okulda ve sınıfta eğitsel faaliyetleri engelleyen her türlü davranış problem davranış olarak görülebilir (Yüksel ve Ergün, 2005). Eğitim ve öğretim faaliyetlerini geciktiren veya engelleyen davranışlar problem davranış olarak nitelendirilir (Toprakçı, 2004).

Bir davranışın problem davranış olarak nitelik kazandırılabilmesi için dört temel ölçüt vardır (Korkmaz, 2002):

1. Davranışın öğrencinin kendisini ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
2. Davranışın öğrencinin kendisini ya da sınıftaki arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
3. Davranışın okul araç gereçlerine veya arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
4. Davranışın öğrencinin diğer öğrenciler ile sosyalleşmesini engellemesi (Kapucuoğlu ve Tolunay, 2008).

Problem davranışlar eğitim alanında birçok araştırmanın konusu olmuştur. Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin eğitim ortamlarında en sık sergiledikleri problem davranışların söz almadan konuşmak, fiziksel şiddet ve zorbalık, akademik katılım eksikliği, ders dışı davranışlar, sınıf kurallarına uymama, başkalarının eşyalarını izinsiz kullanma (Tolunay, 2008); arkadaşı ile konuşma, ders araç gereçleriyle oynama, arkadaşı ile konuşma, etrafı seyretme, söz almadan konuşma, sınıfta gezinme (Pınar vd., 2017) gibi davranışlar olduğu görülmektedir. Charles (1992) öğrencilerin sergilediği sınıf içi istenmeyen davranışları önem sırasına göre beş grupta incelemiştir. Bunlar saldırganlık (fiziksel veya sözlü), ahlaksızlık (kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık),

otoriteye karşı gelme, sınıf içi saygısızlıklar (yüksek sesle konuşma, sınıfta dolaşma), zamanı boşa geçirmedi. Bir sınıfta bulunan öğrencilerin yaşı, fiziksel, sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişim alanlarındaki düzeyi, ilgi ve yetenekleri gibi birçok faktör öğrencilerin davranışlarını, motivasyonunu, hazır bulunuşluğunu ve öğrenme becerilerini etkiler. Öğretmenler sınıflarda bu faktörlerin her birinden farklı düzeyde etkilenen, farklı özellikteki öğrencilerle bir arada bulunurlar ve eğitim öğretimi sürdürürler. Bu faktörlerin çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri olabilir ve çocuk sonuç olarak problem davranışlar sergileyebilir.

Öğrencilerin davranışlarını etkileyen faktörler çevre, kişiler arası ilişkiler, akademik başarısızlık, eşit olamayan öğrenme fırsatları, öğretmenden kaynaklanan sebepler gibi sınıf dışı etmenler olabileceği gibi olumsuz sınıf ortamı, sınıfta olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin varlığı gibi sınıf içi etkenler de olabilir (Yiğit, 2004). Problem davranışlar öğrenciden kaynaklanan sebeplerden ortaya çıkabildiği gibi, öğretmenden kaynaklanan sebeplerden dolayı da ortaya çıkabilir. Etkili sınıf yönetimi becerilerini kullanan, öğrencinin ilgi alanları doğrultusunda etkili öğrenme ve öğretme becerilerini kullanan öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin istenmeyen davranışları daha az sergiledikleri bilinmektedir (Ataman, 2000).

Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarına, gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdırlar. Öğretmenler sınıflarında bulunan her bir öğrencinin en üst düzeyde öğrenmesini sağlayabilmek için bazı düzenlemeler yapmalıdır, bu düzenlemeler yapılmadığında sınıfta olumlu bir iklim oluşmamakta ve öğrenciler problem davranışlar sergilemektedir (Sucuoğlu, 2006; Sarı ve Dilmaç, 2004). Problem davranışlar tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi gelişimsel geriliği olan çocuklarda da görülmektedir. Bu çocuklarda problem davranışın çocuğun yetersizliği sebebiyle ortaya çıktığı düşünülse de tek sebebin çocuğun yetersizliği olmadığı; çocuğun bulunduğu sınıf ortamının koşulları, çocukların oturma düzeni, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretim yöntemi, ders araç ve gereçleri, öğretmenin tutumu ve beklentileri gibi pek çok faktörün özel gereksinimli çocuğun problem davranışları üzerinde etkisi olduğu görülmüştür (Westwood, 1997; akt.: Akalın, 2007).

### **2.1.1. Problem Davranışa Zemin Hazırlayan Uyarılar ve Öncüller**

Problem davranışlara müdahale etmekle ilgili yaklaşımlar bu davranışları incelerken davranışların öncesinde ortaya çıkan uyarılar ve davranış sonrası ortaya çıkan uyarıları belirlemektedir. Davranış öncesi ve sonrası ortaya çıkan uyarıları bilmek, problem davranışı

anlamak ve müdahale etmek konusunda yol gösterici olmaktadır. Problem davranışa zemin hazırlayan uyaranlar davranıştan önce ya da davranışla birlikte meydana gelmektedir (Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2008). Davranışa zemin hazırlayan uyaranlar davranış öncesinde meydana gelen olayların pekiştirici veya ceza etkisi göstererek bireyin davranışlarına etki etmesidir. Bu etki bireyin gelecekteki davranışları üzerinde belirleyici olmaktadır. Davranışa zemin hazırlayan uyaranlar çevresel, psikolojik, sosyal veya fiziksel olabilir. Örneğin ortamın sıcaklığı, gürültüsü, ışık gibi çevresel uyaranlar; anne babanın ilişkileri, sosyoekonomik durum, ayrılık, ölüm gibi sosyal uyaranlar; açlık, susuzluk, uykusuzluk gibi fizyolojik uyaranlar davranışa zemin hazırlayan uyaranlardır. Bireyler bu uyaranların olumlu veya olumsuz etkisiyle davranışlarını sergilemektedir. Örneğin uykusuz bir öğrenci derste uyuyarak problem davranış sergileyebilir.

Öncüller ise davranışın hemen öncesinde ortaya çıkan durumlar ya da olaylardır (O'Neill ve diğerleri, 1997). Öncüller genellikle, gün içinde belirli bir zaman (beden eğitimi dersi sonrası), fiziksel çevre (sınıf, koridor), insanlar (öğretmen, akran) ya da etkinliktir (okuma, yazma). Öncüller her bireye göre farklılık göstermektedir (Erbaş, 2005). Bu öncüller problem davranışın ortaya çıkmasını tetiklemektedir. Öncülleri belirlemek problem davranışını anlamamızı ve müdahale etmemizi kolaylaştırır. Öncüller ve davranış öncesi uyaranları belirlemek problem davranışın hangi durumlarda daha fazla hangi durumlarda daha az ortaya çıktığını da anlamamıza yardım eder. Örneğin, öğrenci grup etkinlikleri sırasında daha az problem davranış sergiliyorsa, öğretim etkinlikleri planlanırken grup etkinliklerine ağırlık vermek iyi bir fikir olacaktır.

### **2.1.2. Problem Davranışın İşlevi ve Davranış Sonrası Uyaranlar**

Problem davranışlar bireyler tarafından istenilen bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirilirler. Yani bütün davranışların olduğu gibi problem davranışların da bir işlevi vardır (Erbaş, 2002). Problem davranışlar ile bireyin içinde bulunduğu ortamdaki olay ve uyaranlar arasında ilişkiler vardır. Problem davranışlar, davranışın öncesinde ve sonrasında ortaya çıkan uyaranlar tarafından desteklenir. Problem davranışlar ile bireyin içinde bulunduğu ortamdaki olay ve uyaranlar arasında ilişkiler vardır (Erbaş, 2002). Problem davranışların ortaya çıkardığı sonuçlar (davranış sonrası uyaranlar), bireylerin neden problem davranış sergilediklerini göstermektedir (Gresham, Watson ve Skinner, 2001). Problem davranışlar bireylerin ilgi, nesne, duyuşsal uyaran elde etmesi ve istemediği durumdan kaçma/kaçınmasına hizmet ediyor olabilir. Bu işlevler davranış sonrası uyaranlar olarak adlandırılır. Davranış

sonrası uyaranlar bireyin problem davranışını olumlu pekiştirmektedir. Problem davranışı sonrası diğer kişilerin ilgisini çeken birey bu davranışı sonrası ilgi elde ettiği için gelecekte problem davranış sergileme sıklığı artacaktır. İşlevi nesne elde etme olan davranışlarda birey problem davranışı sonrası bir nesneyi, oyuncacı veya yiyeceği elde ettiğinde, örneğin ağlayarak bir oyuncacı almayı sağladığında, birey bu davranışını diğer nesnelere elde etme amacıyla daha fazla sergileyecektir. Duyusal uyaran elde etme durumunda birey hareket etme, dokunma, işitme gibi duyusal uyaranlar sağlayarak problem davranış sergilemektedir. Örneğin arkadaşına vurarak dokunma duygusu, sınıfta gezerek hareket etme duygusu, sesler çıkararak işitme duygusu sağlamaktadır. Bu durumda bireyin pekişen davranışını ileride de sergileme sıklığı artacaktır. İşlevi kaçma/kaçınma olan davranışlar ise bireyin istemediği durumlardan kurtulmasını sağlayarak olumsuz pekiştirme etkisi gösterir. Örneğin öğrencinin yazmak istemediği için bağırma, eşyalarını atma gibi davranışlar sergilemesi durumunda öğretmen öğrenciyi sınıftan attığında öğrenci yazma etkinliğinden kaçmış olur. Bu durumda yazmak istemediği diğer durumlarda da aynı davranışları sergileyecektir. Problem davranışa zemin hazırlayan uyaranların, öncüllerin ve davranış sonrası uyaranların belirlenmesi problem davranışları azaltmak, değiştirmek, olumlu davranışları öğretmek ve problem davranışlar ortaya çıkmadan alınacak önlemlerin geliştirilmesinde faydalı olacaktır.

### **2.1.3. Problem Davranışın Etkileri**

Araştırmalar göstermektedir ki problem davranışlar ve bunların yol açtığı disiplin problemleri öğretmenler, yöneticiler ve aileler için ciddi bir sorun haline gelmiştir (Safran ve Oswald, 2003). Problem davranışlar hem davranışı sergileyen öğrenci hem sınıfta bulunan diğer öğrenciler hem de öğretmen üzerinde çeşitli olumsuz etkilere neden olabilir. Problem davranışlar eğitim ortamlarında birçok olumsuzluğa neden olabilir. Sınıf ortamlarında öğrencilerin problem davranışları hem sınıfın atmosferini olumsuz etkilemekte hem de problem davranış sergileyen öğrencinin akademik performansı düşmektedir (Özyürek, 1997).

Problem davranışı tanımlayan uzmanlar bu davranışların bireylerin toplumda işlev görmesini engellediğini, bireylerin kendilerinin ve çevrelerinin güvenliğini tehlikeye soktuklarını, yeni beceriler öğrenmeyi ve kullanmayı engellediğini ve sosyal etkileşimi olumsuz etkilediğini (Özyürek, 1997; Sucuoğlu ve Kargın, 2010); okulda ve sınıfta eğitsel faaliyetlere engel olduğunu (Yüksel ve Ergün, 2005) belirtmişlerdir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %54'ü öğrencilerde görülen problem davranışların sınıftaki öğretimi aksattığını ifade etmişlerdir (Ataman, 2000). Bu aksaklıklar nedeniyle problem davranış sergileyen

öğrenciler eğitim ve öğretim faaliyetlerinden tam anlamıyla faydalanamamaktadır (Chandler ve Dahlquist, 2002; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2004). Problem davranışların akademik olduğu kadar sosyal açıdan da öğrenciler için olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Problem davranış sergileyen öğrenciler, bu davranışlarından dolayı arkadaşları tarafından dışlanabilmektedir. Problem davranışlar müdahale edilmediğinde ise yaşam boyu sürebilmekte ve bireylerin hayatını olumsuz etkilemeye devam etmektedir (Chandler ve Dahlquist, 2002).

Öğrencilerin problem davranışlarından kaynaklanan olumsuzlar ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Problem davranışların yaşandığı sınıflarda sınıf düzeninin sık sık bozulması, öğretmenlerin akademik faaliyetlerden çok davranış problemleriyle vakit harcamasıyla sonuçlanmaktadır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin sınıflardaki disiplin problemleri nedeniyle tükenmişlik yaşadıklarını (Baltaş ve Baltaş, 1992), mesleklerinde en sık karşılaştıkları problemin öğrencilerin problem davranışlarıyla baş etme olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler mesleklerinden uzaklaşmalarının birinci nedeni olarak da öğrencilerin problem davranışları olduğunu belirtmişlerdir (Lewis, 1999).

#### **2.1.4. Problem Davranışa Müdahale**

Öğretmenlerin problem davranışlar karşısında kullandıkları çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin problem davranışa müdahale etmek için en sık kullandıkları yöntemlerin sözel olarak uyarma, davranışı görmezden gelme, uyuşmayan davranışı pekiştirme, öğrenciyi etkinlikten mahrum bırakma, ödül veya pekiştireç kullanma (Acar, 2000; Çelik ve Eratay, 2007); öğrenciyi dersten çıkarma, söz hakkı vermeme, teneffüse çıkarmama, daha fazla ödev verme, fiziksel ceza verme (Alkan, 2007) gibi yöntemler olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımların daha çok problem davranışlar ortaya çıktıktan sonra uygulanan yaklaşımlar olduğu, problem davranışı önleme, öğrenciye alternatif olumlu bir davranış öğretme konularında yetersiz olduğu görülmektedir. Problem davranışlar ortaya çıkmadan uygulanan bütünsel yaklaşımların daha etkili olduğu bilinmektedir (Lewis ve Sugai, 1999). Problem davranış ortaya çıktıktan sonra uygulanan müdahalelerin problem davranışı azalttığı veya ortadan kaldırdığı ancak öğrencilere uygun davranışların öğretilmesi, davranış değişikliğinin kalıcı olması ve diğer durumlara da genellenmesi konusunda yeterli olmadığı bildirilmektedir (Koegel, Kern, Koegel ve Dunlap, 1996).

Problem davranış ortaya çıkmadan önce müdahale etmeyi ve problem davranışları önlemeyi amaçlayan yaklaşımlar davranışa zemin hazırlayan uyaranlar, öncüller ve davranış sonrası uyaranların kontrol edildiği, olumlu davranışların öğretimini de içeren uygulamalardır. Bu yaklaşımlardan birisi olumlu davranış desteği (ODD) yaklaşımıdır. ODD yaklaşımı bireyin olumlu davranışlarını geliştirmek ve yeni davranışlar öğretmek için uygulamalı davranış analizi ilkelerini kullanan, bireyin yaşam kalitesini artırmak ve problem davranışlarını azaltmak için bireyin yaşadığı çevreyi düzenleyen ya da değiştiren bir yaklaşımdır (Carr ve Durand, 1985). ODD yaklaşımı Amerika'da Oregon Üniversitesi'nde geliştirilmiştir. ODD'nin temel amacı bireyin yaşam kalitesini arttırmaktır, ikincil amacı ise problem davranışları azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmaktır.

### **2.1.5. Olumlu Davranış Desteğinin Kuramsal Temelleri**

ODD yaklaşımı uygulamalı davranış analizi (UDA), normalleştirme ve kaynaştırma hareketi ve birey merkezli değerler olmak üzere üç kuramsal temele sahiptir (Carr vd., 2002).

#### **1. Uygulamalı davranış analizi**

Uygulamalı davranış analizi toplumsal açıdan önemli ve sorunlu davranışları değiştirmek için edimsel koşullama kuramı ilkelerini kullanan bir yaklaşımdır (Baer, Wolf ve Risley, 1968). Uygulamalı davranış analizinin ortaya koymuş olduğu davranışa zemin hazırlayan uyaranlar, davranış sonrası uyaranlar ve öncüller gibi kavramlar olumlu davranış desteği uygulamalarında kullanılan temel kavramlar olmuştur (Sarı ve Koçak, 2021; Carr vd., 2002). ODD yaklaşımında temel uygulamalardan olan davranışın işlevsel analiz uygulaması uygulamalı davranış analizinin değerlendirme yöntemlerinden temel almaktadır. İşlevsel değerlendirme ile problem davranışa müdahale sürecinden önce davranışın analizi yapılmakta; davranışa zemin hazırlayan uyaranlar, davranış sonrası uyaranlar ve davranışın öncülleri sistematik bir yaklaşımla belirlenmektedir. Ayrıca, şekil verme, silikleştirme, ipucu verme, pekiştirme gibi uygulamalı davranış analizi uygulamaları, olumlu davranışsal destek programlarında problem davranışların azaltılması için kullanılmaktadır (Erbaş, 2002).

#### **2. Normalleştirme ve Kaynaştırma Hareketi**

Normalleştirme ilkesi özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim alması ve onlarla aynı imkanlardan yararlanması gerektiğini savunur (Carr vd., 2002). Bu görüş günümüzde benimsenen kaynaştırma ilkesinin de temelidir. Kaynaştırma

ilkesine göre özel gereksinimli bireyler ayrı okullarda değil akranlarıyla aynı okullarda ve sınıflarda eğitim almaktadırlar (Sarı, 2003). ODD yaklaşımı özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma yoluyla eğitime katılmaları, diğer bireylere sunulan imkanlardan en üst düzeyde yararlanmaları için ihtiyaç duydukları desteği sağlamayı amaç edinir (Erbaş, 2002).

### **3. Birey Merkezli Planlama**

ODD yaklaşımı özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetlerin onların gereksinimleri ve özelliklerine göre birey merkezli sunulması gerektiğini savunur. Birey merkezli planlama ile, özel gereksinimli bireylerin toplum içinde bağımsız yaşamalarını sağlamak için gerekli tüm hizmetlerin sunulması hedeflenmektedir.

#### **2.1.6. Olumlu Davranış Desteğinin Özellikleri**

ODD yaklaşımının beş temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; (a) yaşam biçimindeki değişiklikler ve yaşam kalitesi, (b) yaşam boyu sürme (c) çevresel geçerlilik, (d) çoklu uygulamalar ve (e) problem davranışı önlemeye yönelik uygulamalara verilen önemdir (Carr vd., 2002; Hieneman, Nolan, Presley, DeTuro, Gayler ve Dunlap, 1999).

##### **1. Yaşam Biçimi Değişiklikleri ve Yaşam Kalitesi**

ODD yaklaşımının temel ve bütüncül amacı hem özel gereksinimli olan öğrencilerin hem de bu öğrencilerle etkileşimde olan herkesin yaşam kalitesini artırmak ve yaşam biçimini değiştirmektir (Sarı ve Koçak, 2021; Carr vd., 2002; Erbaş, 2002). ODD uygulamaları sadece belirli bireye yönelik değil bireyle etkileşimde bulunan herkesi sürece dahil etmeye yönelik uygulamalardır. Özellikle bireyin ailesini de sürece dahil etmek amaçlanır.

##### **2. Yaşam Boyu Sürme**

ODD yaklaşımıyla hedeflenen yaşam biçimi değişikliklerinin belirli bir dönemi değil bireyin tüm yaşamını kapsaması hedeflenir (Turnbull ve Turnbull, 1999; Crone vd., 2010). Yaşam boyu sürecek beceriler kazandırmak için ODD programları sürekli yenilenmeli ve geliştirilmelidir.

##### **3. Çevresel Geçerlilik**

ODD yaklaşımı yapılan çalışmaların laboratuvar ortamları gibi belirli şartlara sahip ortamlarında yürütmek yerine, problemin ortaya çıktığı doğal ortamlarda yürütülmesi

gerektiğini savunmaktadır. Bu özellik ODD'nin kuramsal temellerini kaynaştırma ve normalleştirme hareketinden almasından kaynaklanmaktadır. Çalışmaları doğal ortamın özelliklerini yansıtmayan laboratuvar ortamlarında gerçekleştirmek, olumlu davranışsal desteğin normalleştirme ve kaynaştırma ilkesine tutarlılık göstermemektedir (Carr vd., 2002).

#### 4. Çoklu Uygulamalar

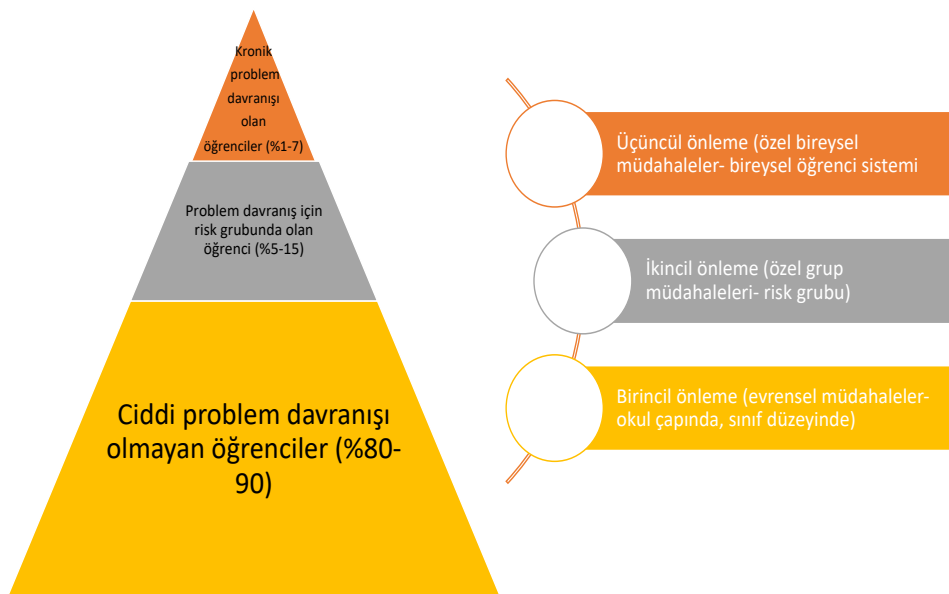
ODD programında pek çok teknikten/uygulamadan aynı anda yararlanılmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesini artıracak değişiklikleri hedefleyen bir yaklaşımda bir ya da iki tekniğin uygulanması yeterli olmayacaktır. Örneğin aynı anda hem pekiştirme uygulamaları hem de olumlu davranış öğretimi uygulamalarına yer verilmelidir (Erbaş, 2002).

#### 5. Problem Davranışı Önlemeye Yönelik Uygulamalara Verilen Önem

ODD yaklaşımı problem davranışa müdahale etmek için davranışın ortaya çıkmasını beklemek yerine problem davranışı önleyecek uygulamalara ağırlık verir. Günümüzde uygulanan yaklaşımların birçoğu problem davranış ortaya çıktıktan sonra yapılan müdahaleleri içerir. ODD programlarında, uygun davranış öğretimi, davranışa zemin hazırlayan uyaranlar ile öncüllerin düzenlenerek problem davranışın ortaya çıkması önlenmektedir.

#### 2.1.7. Olumlu Davranış Desteğinin Düzeyleri

ODD birincil, ikincil ve üçüncül olmak üzere üç düzeyde uygulanmaktadır. ODD modeli aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:



Şekil 1 Olumlu davranış desteğinin düzeyleri (Sugai ve Horner, 1999).

Birincil düzey okul genelinde sunulan olumlu davranış desteğidir. Bu düzeydeki uygulamalar öğrencilerin %80-90'ına ulaşmayı hedefler. Tüm okulu içine alan bir yapıya sahiptir ve okul çapında davranışsal beklentileri düzenleyen uygulamaları içerir (Lassen, Steele ve Sailor., 2006). Bu aşamada okul kurallarının oluşturulması, sosyal beceri öğretimi, pozitif disiplin gibi uygulamalar gerçekleştirilir. Okul kuralları ve öğrencilerden beklenen davranışlar sistemli olarak öğrencilere öğretilir.

Birincil düzeyde sunulan uygulamalar genel olarak şu aşamalardan oluşur: (a) olumlu ve açık şekilde ifade edilen beklentilerin ve kuralların belirlenmesi, (b) öğrenciden beklenen davranışların doğrudan öğretilmesi, (c) beklenen davranışların düzenli olarak ödüllendirilmesi, (d) öğrenciden beklenen davranışların yerine getirilmemesi durumunda sonuçların açıkça belirtilmesi (e) problem davranışların sonuçlarının açıkça belirtilmesi, (f) problem davranış sergilendiğinde öğretimin devam edebilmesini sağlayacak seçeneklerin var olması, (g) davranış destekleme planı ve problem çözme ekibinin olması, (h) acil/ tehlikeli durumlara karşı yapılacakların yer alması, (i) Okul yönetiminin aktif katılımının sağlanması, (i) problem davranışların kaydıyla ilgili veri toplama sisteminin olması, (j) öğrenciden beklenen davranışlar hakkında ailelerin bilgilendirilmesi için yasal yöntemlerinin olması (Walker vd., 2005; Lane, Kalberg ve Menzies, 2009).

İkincil düzey ODD problem davranış açısından risk grubunda olan öğrenci gruplarına yönelik uygulamalardan oluşur. Birincil düzey uygulamalardan yararlanamayan, bu uygulamalara rağmen problem davranış sergilemeye devam eden öğrenciler için daha yoğun programların uygulandığı düzeydir. İkincil düzey müdahaleler daha çok sınıf düzeyinde uygulanmaktadır. Bu müdahalelerin ortak özellikleri; (a) hedeflenen becerilere yönelik yönergelerin olması (Hawken ve Horner, 2003; Lane vd., 2007), (b) öz-kontrol stratejilerini içermesi (Gureasko-Moore vd., 2006), (c) olumlu davranışların pekiştirilmesi (Hawken ve Horner, 2003; Hawken vd., 2007), (d) hedeflenen davranışlar için düzenli performans geri bildirimlerinin sunulması (Hawken ve Horner, 2003; Hawken vd., 2007) ve (e) akran öğretimi uygulanması (Horner vd., 2009), olarak sıralanmaktadır.

Üçüncül düzey müdahaleler ilk iki düzeye rağmen problem davranış sergileyen, bireyselleştirilmiş ve yoğun bir programa ihtiyaç duyan %5'lik dilimin içinde yer alan öğrencileri kapsamaktadır. Bu düzeydeki müdahaleler daha çok bireyselleştirilmiş ve daha yoğun programları içermektedir (March ve Horner, 2002). Üçüncü düzeydeki öğrenciler birincil ve ikincil müdahale programlarına katılmaya devam eder ve ek destek de alırlar.

Üçüncül düzeyde işlevsel temelli müdahaleler; öz-denetimi sağlama, sosyal becerilerin öğretimi, beklentilerin azaltılması ve beklentilerin yeniden düzenlenmesi, mola vermek, akran veya yetişkinlerle çalışmak ve tercih edilen aktiviteleri yeniden düzenleme gibi uygulamalardır (Crone vd., 2010; [www.wikipedia.org.tr](http://www.wikipedia.org.tr) 20.08.2024).

### **2.1.8. Olumlu Davranış Desteği Yaklaşımında Kullanılan Önleyici Stratejiler**

ODD yaklaşımının özelliklerinden birisi önleyici olmasıdır. Birincil ve ikincil düzeyde uygulanan uygulamalar da problem davranış ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlar. Özellikle ikincil düzeyde yani sınıf düzeyinde uygulanan müdahalelerin kolay uygulanabilir olması, sınıftaki tüm öğrencileri içine alan uygulamalar olması ve öğrencilerin doğal öğrenme ortamı olan sınıflarda uygulanabiliyor olması bu düzeydeki uygulamaların kalıcılık ve genellenebilirliğini arttırmaktadır (Alberto ve Troutman, 2012). ODD yaklaşımında sınıf düzeyinde kullanılan önleyici stratejiler seçenek sunma, programda değişiklik yapma, zor görevleri kolay görevlerin arasına yerleştirme, geçiş destekleri, çevresel destek/çevreyi düzenleme, koşulsuz dikkat/ olumlu yorum, etkili sınıf yönetimi, öncül olay değişikliği, tepki fırsatlarını arttırma ve akran desteğidir (Dunlap vd., 2018; Peckham-Harding, 2002; [www.elibrary.erbakan.edu.tr](http://www.elibrary.erbakan.edu.tr) 18.8.2024).

#### **1. Seçenek sunma**

Öğrenciye yapacağı etkinlikler veya görevlere ilişkin seçenekler sunmak anlamına gelir. Seçenek sunma yönteminde öğrenciye seçimle ilgili seçenekler, seçimin zamanı, seçimin nasıl sunulacağı gibi konularda söz hakkı verilebilir. Örneğin hangi dersin, konunun önce işleneceği, hangi etkinliği yapmak istediği, hangi materyali kullanmak istediği gibi seçenekler sunulabilir. Kendisiyle ilgili görevlerde seçme hakkında sahip olduğunda öğrenci kontrolün kendisinde olduğunu hissedecek ve görevle ilgili daha fazla sorumluluk hissedecektir. Bu strateji kontrolün paylaşılması anlamına gelir. Öğrenci seçimle ilgili söz hakkına sahip olduğunda dikkati kendisinden beklenen görev değil seçeneklere yoğunlaşacağından problem davranış gösterme ihtimali azalır (Carlson vd., 2008; Dunlap vd., 1994; Ülke-Kürkçüoğlu ve Kırcaali-İftar, 2010).

#### **2. Zor Görevleri Kolay Görevlerin Arasına Yerleştirme**

Öğrencinin zor ve tercih edilmeyen etkinlikleri gerçekleştirmesi için motivasyonunu arttırmada zor görevler, kolay görevlerin arasına yerleştirilebilir (Ervin vd., 2001; Singer vd., 1987). Böylece, öğrenci sevmediği etkinlik ya da göreve geçişlerde zorluk çekmeyebilir.

Örneğin, öğrenci müzik aletlerini çalmayı seviyorsa, öğrencinin gün içinde gerçekleştirmesi gereken etkinlikler arasına müzik aletleri çalmak eklenebilir. Sınıf içi etkinlikler bir zor bir kolay şeklinde sıralanabilir. Zor bir etkinlikten önce kolaylaştırıcı bir aktivite yerleştirilebilir.

### **3. Geçiş destekleri**

Öğrencilerin etkinlikler arasında, mekanlar arasında, kişiler arasında geçiş yaptığı aşamalarda bu geçişleri düzenleyen, öğrenciden bu aşamalarda beklenen davranışlarla ilgili ipucu veren rutinleri ifade eder. Bu destek görsellerden, seslerden ve fiziksel işaretlerden oluşabilir. Geçiş aralıkları öğrencilerin en çok problem davranış sergiledikleri durumlardandır. Örneğin dersten teneffüse geçiş veya tam tersi, bir etkinlikten diğerine geçiş, bir öğretmenden diğer öğretmene geçiş gibi durumlarda sorunlar yaşanabilir. Bu durumları önceden öğrenciye haber verecek işaretler öğrencinin kendisini yeni duruma hazırlamasını sağlar ve problem davranış gösterme olasılığı azalmış olur (Cihak vd., 2009; Cote vd., 2005; Schreibman vd., 2000).

### **4. Çevresel destek/çevreyi düzenleme**

Öğrenciden beklenen davranışlar, okuldaki rutinler ve kuralların öğrencinin anlayabileceği şekilde, yazılar, görsellerden ve videolardan faydalanarak somutlaştırılması ve öğrencilerin görebileceği yerlerde kullanılmasıdır. Okul kurallarının sınıf panosuna asılması, koridorda öğrencilerin nasıl hareket edeceklerine ilişkin görsellerin duvarlara asılması, yemekhane kuralları ile ilgili bir video izletilmesi bu stratejinin kullanımına örnek verilebilir. Çevrenin bu şekilde yapılandırılması öğrenciler için belirsizliği azaltacak, davranışsal beklentilerin netleştirilmesi ve somutlaşmasını sağlayacak ve öğrenciler için olumlu davranışları öğrenme fırsatı yaratacaktır (Clarke vd., 1999; Koyama ve Wang, 2011; Murdock ve Hobbs, 2011).

### **5. Müfredatta değişiklik yapma**

Öğrenci için bazı konular zor, sıkıcı ve öğrenme isteği duymadığı konular olabilir ve bu derslerde öğrenci dersle ilgilenmeyip problem davranışlar sergileyebilir. Bunu önlemek amacıyla konunun sunuluş şeklinde veya konunun kendisinde değişiklikler yapılabilir. Örneğin öğrenci için çarpım tablosunu ezber söylemek sordur ancak görselleştirmesi istenebilir veya sevdiği bir çizgi film karakteri derste kullanılabilir. Müfredatta yapılacak değişikliklerde öğrencinin zorlandığı dersleri, ilgi ve yeteneklerini, hoşlandığı aktiviteleri bilmek ve buna göre düzenlemeler yapmak önemlidir (Dunlap vd., 1991; Filter ve Horner, 2009).

## **6. Koşulsuz dikkat/olumlu yorum**

Herhangi bir koşula bağlı olmadan, öğrencinin olumlu bir davranış göstermesini beklemeden, düzenli veya düzensiz aralıklarla ve planlı olarak öğretmenin öğrenciye dikkat sunması ve pekiştirmesi anlamına gelir. Buradaki pekiştirme sosyal ilgi gösterme davranışlarıdır. Örneğin öğretmenin gülümsemesi, başıyla onaylaması, göz teması kurması, olumlu geri dönütler vermesi veya öğrenciye nasıl olduğunu sorması gibi sosyal davranışları ifade eder. Özellikle problem davranışları dikkat çekmek olan öğrenciler üzerinde etkili bir yöntemdir (Austin ve Soeda, 2008; Banda ve Sokolosky, 2012; Enloe ve Rapp, 2014).

## **7. Etkili Sınıf Yönetimi**

Etkili sınıf yönetiminin anahtarı, öğretmenin, öğrencinin akademik etkinlikler üzerinde çalışırken harcadığı zamanı artırma ve ders dışı faaliyetlere harcadığı zamanı en düşük düzeyde tutma becerisi olarak kabul edilmektedir (Brophy, 1988). Etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olan bir öğretmenin sınıfında problem davranışların daha az, öğrencilerin derse katılım davranışları ise daha fazla olduğu görülmüştür (Evertson vd., 1983). Öğretmenler sınıf kurallarının oluşturulması, öğrencilerin belirli kurallara göre hareket etmesi, öğretim süreçlerinin planlanması ve yürütülmesi gibi süreçlerde çeşitli sınıf yönetimi stratejileri kullanırlar. Sınıf yönetimi stratejilerinin etkili olabilmesi için birtakım önleyici bileşenleri de içermesi gerekir. Önleyici ve etkili bir sınıf yönetimi kullanımı şunları içermelidir: günlük bir sınıf rutini belirlenmesi ve öğrencilerin bu rutinden haberdar olması, sınıfın fiziksel açıdan uygun olarak düzenlenmesi, sınıf rutinleri ve kurallarının görsellerle ifade edilmesi ve bunların öğrencilerin görebilecekleri yerlerde kullanılması, önleyici stratejilerin kullanılması, ödüller ve pekiştireçlerin, tepki fırsatlarının kullanımı (Conklin vd., 2017; Floress ve Jacoby, 2017; Simonsen vd., 2008; Trusell vd., 2016). Sınıf yönetimi öğretimin düzenlenmesinin yanında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin davranışlarının düzenlendiği, istenik davranışların ortaya çıkması için belirli yöntemlerin kullanıldığı bir süreçtir (Keleş, 2010). Çelik (2003)'e göre sınıf yönetimi sınıf kurallarının belirlenmesi, sınıfın düzeninin sağlanması, zamanın verimli kullanılması, öğrenci davranışlarının yönetilmesi ve olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir.

Sınıf yönetimi yaklaşımları içerisinde yer alan önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı problem davranışları henüz ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlar. Problem davranışların önlenmesi ve bu davranışlara gerekli müdahalenin yapılması sınıf yönetimi ve dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmen sınıf yönetimi sürecinde öğrencileri

tanıma, öğretim etkinliklerini planlanma, ihtiyaçları belirleme, kaynakları kullanma, sınıf içi iletişimi sağlama, öğretim faaliyetlerini yürütme ve öğrenmeleri değerlendirme gibi birçok faaliyeti gerçekleştirir. Geçmişten bugüne sınıf yönetimi anlayışında bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Önceleri otoriter ve öğrenciyi kontrol etmeyi temel alan sınıf yönetimi anlayışı günümüzde bireyin kendi kendini kontrol etmesini ve olumlu bir sınıf ikliminin yaratılmasını amaçlayan önleyici bir yaklaşıma dönüşmüştür (Sucuoğlu vd., 2004). Sınıf yönetimi yaklaşımları içerisinde yer alan önleyici sınıf yönetimi yaklaşımı problem davranışları henüz ortaya çıkmadan önlemeyi amaçlar. Bunun için ise sınıfın ortamı ve işleyişini düzenlemeyi temel alır (Sarıtaş, 2006). Önleyici sınıf yönetimi öğrencide sorumluluk bilinci ve kendini kontrol becerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Gordon (1974), önleyici becerileri önleyici ben mesajları, iş birliği yapma, sınıf kurallarının oluşturulması ve katılımcı sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Önleyici sınıf yönetiminin stratejilerinin kullanılması, sınıftaki problem davranışları azaltabilir ve kısıtlayıcı disiplin uygulamalarına olan ihtiyacın azalmasını sağlayabilir (Pisacreta vd., 2011).

#### **8. Öncül olay değişikliği**

Öncül olay problem davranışla çok yakın zamanda ortaya çıkmayan ancak problem davranışın oluşma olasılığını arttıran olaylardır. Örneğin öğrenci evde ailesiyle bir tartışma yaşadığı günlerde, bir sağlık sorunu olduğunda, düzenli uyumadığı veya kahvaltı yapmadığı günlerde okulda öfke yönetimi sorunları yaşama davranışı artıyor olabilir. Öncül olayların gerçekleşmesini eğer mümkünse engellemek, en aza indirmek, etkisiz hale getirmek veya öncül olayın gerçekleştiği bilinen günlerde öğrencinin uygun davranışlarına pekiştirme yapmak, pekiştireçleri geçici olarak arttırmak gibi önleyici yöntemler kullanılabilir. Öncül olayları belirlemek, öncül olayların gerçekleştiği zamanlardan haberdar olmak için aileyle kurulacak iletişim önemlidir (Iovannone vd., 2017; Smith vd., 2016; McLaughlin ve Carr, 2005).

#### **9. Tepki fırsatlarını artırma**

Öğretmen öğretim sırasında öğrencilerin bireysel, gruplar halinde veya tüm sınıfın birlikte yanıt verebilecekleri fırsatlar yaratabilir. Bu stratejinin kullanımı öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi ve akademik katılımı artırır. Akademik katılımın artması öğrencilerin problem davranış sergileme ihtimalini azaltacaktır. Örneğin öğretmen sınıfa bir soru sorar ve öğrenciler sırayla yanıt verir, öğrenciler el kaldırarak yanıt verir, öğrenciler topluca koro halinde yanıt verirler, sınıfta küçük gruplar oluşturulur ve her grup birer yanıt verir. Öğretmen öğrencilerin yanıtlarına yönelik geri bildirimde bulunur. Bu stratejide her bir öğrenciye ulaşmak

ve söz almasını sağlamak amaçlanır (Çakıroğlu, 2014; Harbour vd., 2015; Lamella ve Tincani, 2012).

### **10. Akran desteği**

Aynı yaşta olan akranların olumlu örnek olacak davranışlarının kullanımını içeren bir stratejidir. Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar onlar için çeşitli kazanımlar sağlıyor olabilir. Bir problem davranış sergilediğinde öğrenci akran ilgisi, öğretmen ilgisi ya da görevden kaçma fırsatı elde ediyor olabilir. Problem davranışın kazanımı akran ilgisi elde etmek olduğunda bu stratejinin kullanılması etkili olacaktır. Akran desteği ayrıca öğrencinin kendisinden beklenen davranışsal beklentiyi kendi yaşıtı bir arkadaşının model olması aracılığıyla görmesini, anlamasını ve öğrenmesini sağlayacaktır (Urlacher vd., 2016; Kourassanis vd., 2015; Laureati vd., 2014).

### **2. 2. İlgili Araştırmalar**

Alanyazında öğrencilerin sergilediği problem davranışlar, istenmeyen davranışlar, sınıfta davranış yönetimi, problem davranışa müdahale, olumlu davranış desteği ve problem davranış önlemeye yönelik ulusal ve uluslararası alanda çeşitli araştırmalar mevcuttur. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarda karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yöntemlerine ilişkin araştırmaların sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu davranış desteği, problem davranışları önleme ve önleyici stratejilerin kullanılmasına ilişkin, uluslararası alanyazında çalışmalar mevcut olmakla birlikte ülkemizde bu konudaki çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Sucuoğlu vd. (2004), kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları özel ve devlet okullarında çalışan 59 öğretmendir. Öğretmenler sınıfında çok fazla davranış problemi bulunan ve bunu öğrenci özelliklerine bağlayan öğretmenler ile sınıfında az sayıda davranış problemi bulunan ve bunları çevresel uyarlamalar yaparak kontrol edebilen öğretmenlerden oluşacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Öğretmenlere Sınıf Yönetimi Becerileri Kontrol Listesi uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları sınıflarında daha fazla problem davranış yaşayan öğretmenlerin puanlarının diğer grubun puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermiştir.

Sadık (2006), araştırmasında, öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılan stratejiler hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini

almış, Güvengen (Atılğan) Disiplin Modelini temele alarak uyguladığı eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine nasıl bir etkisinin olduğunu incelemiştir. Araştırma bulgularında veli, öğrenci ve öğretmenlerin gözünden problem davranışın tanımlanması, doğası, gözlenme sıklığı, sebepleri, problem davranışa müdahale gibi durumlar betimlenmiştir. Eğitim programı sonrasında öğretmenlerin görmezden gelme davranışlarında, bağırma, azarlama gibi sözel uyarı davranışlarında azalma meydana gelmiştir. Ancak öğretmenlerin kaçınılması gereken stratejileri de kullanmaya devam ettikleri görülmüştür.

Siyez (2009), liselerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik algı ve tepkilerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu amaçla lisede görev yapan 110 öğretmenle açık uçlu görüşme tekniği kullanarak görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ders dinlememe, derse ilişkin sorumluluklarını yerine getirmeme, söz almadan konuşma ve dersin akışını bozmadır. Öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik davranışın nedenini anlamaya çalışma, öğrenciyle birebir görüşme, uyarma gibi yöntemlerin yanında bağırma, ceza verme ve dersten atarak rehberlik servisine yönlendirme gibi tepkilerde bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yarısı istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma konusunda becerilerinin yeterli olmadığına inandıklarını belirtmişlerdir.

Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini incelemiş ve Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın (ÖSYEP) öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ve stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini belirlemek için 379 öğretmene sınıf yönetimi bilgi testi uygulanmış, sonrasında 45 öğretmeni deney ve kontrol gruplarına ayırarak bu öğretmenlerin 21'ine ÖSYEP eğitimini uygulamıştır. Araştırma sonucunda eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır.

Keleş (2010), yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmasında ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemlerini incelemiştir. Bu amaçla 197 öğretmene "Sınıfta karşılaştığınız istenmeyen davranışlar ölçeği" ve "İstenmeyen davranışlara karşı kullanılan baş etme yöntemleri ve bunların kullanım sıklıkları ölçeği" (Özbebit, 2007) uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin en sık karşılaştığı istenmeyen

davranışların derse geç gelme, öğretmene karşı saygısız davranma ve sınavlarda kopya çekme olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin en sık kullandığı baş etme yöntemleri ise idareye yönlendirme, disipline verme ve sınıf önünde özür diletmedir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin meslekteki toplam kıdem sürelerine göre kullandıkları baş etme yöntemleri farklılaşmaktadır. Buna göre 10 yılın altında görev süresi olan öğretmenler, 10 yılın üstünde görev süresi olan öğretmenlere göre daha fazla baş etme yöntemi kullanmaktadır.

Atbaşı (2015), doktora tezi kapsamında yaptığı çalışmada olumlu davranış desteği yaklaşımı kapsamında ikinci düzey bir önleme programı olan Check-in/Check-out uygulamasının etkilerini incelemiştir. Bu amaçla yoğun problem davranış sergileyen ve akademik başarısı düşük 3 öğrencinin derse etkin katılım davranışı üzerinde Check-in/Check-out uygulamasının etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma bulguları üç öğrencinin de derse etkin katılım davranışlarının arttığını göstermiştir. Öğrenci, öğretmen ve ailelerden alınan sosyal geçerlilik verileri de müdahalenin etkili ve verimli olduğunu göstermiştir.

Çitil (2016), doktora tezi kapsamında gerçekleştirdiği eylem araştırmasında, ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmenlere eğitim vermiş ve davranışsal danışmanlık yapmıştır. Uygulanan eğitim ve danışmanlığın öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma ilkökul birinci sınıfta öğretim yapan 4 öğretmenle gerçekleştirilmiş ve uygulanan müdahalelerin 4 öğrencinin davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlere verilen olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulama eğitiminin kısmen etkili olduğunu göstermiştir. Verilen eğitim öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmış ancak beceri düzeylerinde yetersiz kalmıştır. Öğretmenlere sunulan davranışsal danışmanlığın ise etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan ve Yıkılmış (2017), kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencilerin sergilediği problem davranışlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejilerini incelemiştir. Araştırma kapsamında ilkökulda görev yapan ve sınıfında kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrenciler bulunan 25 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencilerin en sık sergilediği problem davranışların arkadaşlarına vurma, sınıfta dolaşma ve akademik becerilerde yetersizlik olduğunu göstermiştir. Öğretmen görüşlerine göre problem davranışların kaynağına ilişkin

veriler sıklıkla aile ve tanıdan kaynaklı sebeplerle problem davranışın sergilendiği yönündedir. Araştırmada problem davranışın hemen öncesinde sınıfta yaşanan olaylara (öncüller) ilişkin de görüşler alınmıştır. Buna göre sıklıkla problem davranıştan önce sınıfta herhangi bir spesifik olay yaşanmamakta, ikinci olarak ise öğrenciler bir etkinlikle meşgul edilmediğinde problem davranış ortaya çıkmaktadır sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin problem davranışı önlemeye ilişkin kullandıkları önleme stratejilerine ilişkin bulgular çoğunlukla herhangi bir stratejiyi kullanmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler olumlu davranışları arttırmak için ise sosyal ve sembol pekiştiriciler kullanmaktadır.

İşçen Karasu (2017), gerçekleştirdiği araştırmada, Performans Geribildirimine Dayalı Öğretmen Eğitimi Programının (PEGEP) okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmanın katılımcıları üç öğretmen ve onların sınıflarındaki üç özel gereksinimli öğrencidir. Araştırma tek denekli araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğretmenlere verdiği eğitimin ardından düzenli aralıklarla performans geri bildirimini vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre PEGEP'in öğretmenler ve öğrencilerin üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür.

Yıldız ve Kurtova (2017), bir sınıfta görülen davranış ve öğrenme problemlerine çözüm üretmek amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma ilköğretim 1. sınıf düzeyinde 30 öğrencinin bulunduğu bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bir eylem araştırması olmasından dolayı, araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem, günlük kaydı, sosyometri ve öğrenci dosyalarının incelenmesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde sınıf öğretmenine problem davranışları önleme ve bu davranışlarla baş etmeye yönelik danışmanlık ve destek verilmiştir. Araştırma bulguları uygulanan desteğin ve müdahalelerin problem davranışı önlemede etkili olduğunu; istedik davranışı arttırmada ödülleri kullanma, öğrenci davranışlarına tutarlı tepki verme ve öğretimde bireysel farklılıklara göre düzenlemeler yapmanın olumlu davranış değişiklikleri sağladığını göstermiştir.

Medikoğlu ve Dalaman (2018), araştırmalarında öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu davranışlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla, ilköğretim kademesinde görev yapan 72 öğretmenle yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıflarda en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışların derste izinsiz konuşmak, arkadaşlarına şiddet uygulamak, sınıfa kesici aletler ile gelmek, sınıfta dolaşmak, araç ve gereçlere zarar vermek

olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşılık kullandıkları stratejilerin ise uyarma, ödül ve ceza verme, görmezden gelme ve rehberlik servisine yönlendirme olduğu görülmüştür.

Çimen (2022), kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında 4. sınıfta eğitim görmekte olan 24 kaynaştırma öğrencisi ve bu öğrencilerin sınıflarında görev yapmakta olan 21 sınıf öğretmeninden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeyleri ve sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejisi kullanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik tecrübesi ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerin öğretmenlerin strateji kullanımı üzerinde olumsuz etkisi olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilişkili olmadığı, öğretmenlerin kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin kaynaştırma öğrencilerinin ders dışı davranışları sergilenmesini önlediği görülmüştür.

Bakır vd. (2023), temel eğitim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, 25 öğretmenden görüş almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıfta en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları sınıf kurallarına uymama ve disiplin sorunları, dersin işleyişini bozan davranışlar, gürültü yapma ve akran zorbalığıdır. Öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrenci, aile, öğretmen ve eğitim öğretim üzerinde yol açtığı olumsuz sonuçlar vardır. Bunlardan bazıları istenmeyen davranışlar sebebiyle olumsuz davranışların öğrenilmesi, akran ilişkilerinin bozulması, sosyal gelişimin zarar görmesi, aile içi ilişkilerde problemlere yol açması, zamanın verimli kullanılmasını engellemesi, öğretmenin performansının düşmesine sebep olması ve akademik gelişime zarar vermesidir. Öğretmenlere istenmeyen davranışlara karşı sergiledikleri yaklaşımlar sorulmuştur. Öğretmenlerin en sık kullandıkları baş etme yöntemleri öğrenciyle bireysel görüşmek, sözlü sınav yapmak ve rehberlik servisine yönlendirmektir.

Uluslararası alanyazında da problem davranış, istenmeyen öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi konusunda yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda da yukarıda bahsedilen çalışmalara benzer olarak sınıflarda karşılaşılan problem davranışlar konusunda öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ve öğretmen algılarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Johnson ve Fullwood, 2006; Sun ve Shek, 2012; O'Brennan vd., 2014). Olumlu

davranış desteği ve önleyici stratejilerin uygulandığı ve etkilerinin incelendiği deneysel çalışmalara ise uluslararası alanyazında daha sık rastlanmaktadır.

Evertson vd. (1983) öğretmenlerin kullandıkları etkili sınıf yönetimi stratejilerini belirlenmiş ve bu stratejileri öğretmenlere öğretmek amacıyla bir “sınıf yönetimi eğitim programı” geliştirmişlerdir. Öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinde öğrencilerin başarılarında artış olduğu gözlenmiştir.

Killu vd. (1999) olumlu davranış desteği kapsamında uygulanan önleyici stratejilerden biri olan seçenek sunmanın kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Özel gereksinimli üç öğrencinin katılımcı olduğu araştırmada öğrencilere tercih ettikleri görevler için seçim yapabildikleri ve seçim yapma haklarının olmadığı aşamalar sunulmuştur. Araştırmanın bulguları katılımcıların tümünün seçim yapabildikleri evrelerde görev katılımlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Todd vd. (1999) çalışmalarında kendi kendini izleme yönteminin problem davranışı azaltma ve akademik katılımı artırma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada genel eğitim sınıfında öğrencim gören, öğrenme gücü ve davranış problemleri bulunan bir dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları kendini izleme uygulamasının problem davranışların sıklığında azalma, akademik katılım davranışında artış ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre uygulanan müdahale öğretmenlerin olumlu algılarının artması ile de ilişkilidir.

Umbreit vd. (2004) yaptıkları araştırmada müfredat değişikliği yaparak öğrenciye daha zor görevler verilen bir müdahalenin problem davranış üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcısı 10 yaşında, 4. sınıf öğrencisi olan, normal gelişim gösteren ve problem davranışlar sergileyen bir öğrencidir. Araştırmada öncelikle işlevsel davranış değerlendirmesi yapılmış ve öğrencinin yeterince zorlayıcı görevler verilmediğinde problem davranış sergilediği anlaşılmıştır. 2. Aşamada öğrenciye daha zorlayıcı akademik ödevler verilmiştir. Bu müdahale problem davranışların azalmasını sağlamış hem öğrencinin kendisi hem öğretmen müdahaleyi etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

Monson vd. (2020), olumlu davranış desteği kapsamında uygulanan sınıf düzeyinde bir müdahalenin (CW-FIT) bir ortaokulda, öğrencilerin problem davranışlarını önlemedeki etkisini incelemişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenler sınıf beklentilerini belirleme ve öğretme, davranışa özgü övgü kullanma ve pekiştiricilerin kullanımını içeren bir müdahale uygulamışlardır.

Araştırmanın bulguları öğretmenlerin övgü davranışlarının zamanla arttığı ve kınama davranışlarının zamanla azaldığını; öğrencilerin ise akademik katılımlarının arttığını göstermiştir.



## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, ortam, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları araştırmacının çoklu veriler toplamak ve araştırma problemini daha iyi anlamak amacıyla nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullandığı araştırma yöntemidir (Johnson ve Turner, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Green vd., 2005).

Araştırmanın nicel kısmında zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen bir uygulama ya da müdahalenin bireyler üzerinde bir etki oluşturup oluşturmadığını sayısal verilerle ortaya koyan nicel bir araştırma desendir (Büyüköztürk, 2016; Creswell, 2013). Deneysel desende katılımcılar deney ve kontrol gruplarına yansız atanmaktadır. Eğitim alanındaki araştırmalarında ise daha çok tercih edilen yöntem katılımcıların belirli kriterlere göre seçilmesidir. Zayıf deneysel araştırma modeli, özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol alınmasının mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneysel modeldir. Karşılaştırma grubu olmadan yapılan deneysel tasarımları genellikle zayıf deneysel desen olarak sınıflandırılır (Cohen vd., 2007). Bu model tek bir gruba uygulanır. Bu bakımdan en zayıf desen türlerinden biridir (Creswell, 2013). Araştırmada tam deneysel desen yerine zayıf deneysel desenin tercih edilmesinin çeşitli sebepleri vardır. Tam deneysel desende müdahalenin uygulanmadığı bir kontrol grubu oluşturulması gerekmektedir. Bu durumda kontrol grubundaki öğrencilerin müdahaleden mahrum bırakılmasının etik olmayacağı düşünülmüştür. Bir diğer sebep ise tüm değişkenlerin eşit olduğu deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının bu araştırmada mümkün olmamasıdır. Öğrencilerin sahip olduğu fiziksel, bilişsel, sosyal ve gelişimsel farklılıklar sebebiyle birbirine denk gruplar oluşturmak mümkün olmayacaktır.

Araştırmanın nitel kısmında ise durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine imkân tanıyan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması, özellikle eğitim araştırmalarında, öğrenme-öğretme süreçlerinin

değerlendirilmesinde kullanılması önerilen bir araştırma desendir (Shulman, 1986, akt. Campoy, 2005). Araştırma modeli Tablo 1’de verilmiştir:

*Tablo 1: Araştırma modeli.*

Yöntem	Ön test	Müdahale süreci	Son test	Sosyal geçerlik
Nicel	Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu	Öğretmen Eğitim Programının Uygulanması	Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
	Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği	Önleyici Stratejilerin Uygulanması	Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği	
	Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği	Önleyici Stratejilerin Uygulanması	Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği	
Nitel				Sosyal Geçerlik Anketi

Araştırmada ön test olarak Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği ve Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği uygulanmıştır. Ön test aşamasından sonra öğretmenlere problem davranışların önlenmesinde sınıf içi önleyici stratejilerin kullanımı konulu eğitim verilmiş, eğitimin ardından öğretmenler sınıfta önleyici stratejileri uygulamaya başlamışlardır. Ayrıca müdahalenin başlamasından iki hafta sonra ÖSGF tekrar ara test olarak uygulanmıştır. Müdahale sürecinin sonunda son test verileri toplanmıştır. Araştırma süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve anket yoluyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılık temelli olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak

istendiğinde tercih edilmektedir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklama çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmada öğrenci ve öğretmen katılımcılarla çalışılmıştır. Araştırma için öncelikle bir sınıf belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirileceği sınıfın belirlenmesinde şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur: (a) Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencilerin birlikte eğitim gördüğü bir sınıf olması, (b) En az iki kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencinin bulunduğu bir sınıf olması, (c) Sınıfta bulunan öğrencilerin velilerinin araştırmaya onay vermesi.

### 3.2.1. Öğrenci Katılımcılar

Araştırmanın katılımcısı olan öğrenciler Konya ili Meram ilçesine bağlı bir devlet okulunun 5. sınıfında kaynaştırma eğitimi alan 3 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 1 öğrencidir. Araştırmanın öğrenci katılımcılarının belirlenmesinde şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur: (a) Araştırma için belirlenen sınıfta eğitim alıyor olma, (b) Velisinin araştırma için onay vermesi, (c) Öğretmen görüşmeleri ve gözlem sonuçlarına göre problem davranış sergiliyor olma. Araştırma için belirlenen sınıfta kaynaştırma eğitimi alan 3, tipik gelişim gösteren 42 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın öğrenci katılımcılarının belirlenmesinde öğretmen görüşmeleri, rehber öğretmen görüşmesi ve sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda problem davranış sergileyen aday gösterilen öğrenciler seçilmiştir. Aday öğrenciler arasından problem davranış ve akademik katılım açısından risk altında olan öğrenciler katılımcı kriterlerini karşılamaları şartıyla araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcı öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

*Tablo 2: Öğrenci katılımcılar.*

Öğrenci	Sınıf Seviyesi	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı
R.K.	5	11	E	DEHB, ÖÖG
B.B.	5	11	E	DEHB
T.Ü.	5	11	E	ÖÖG
V.Y.	5	11	E	Tipik gelişim gösteren öğrenci

Araştırmanın katılımcısı olan öğrencilerden R.K.’nın özel öğrenme güçlüğü ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanıları bulunmaktadır. R.K.’nın problem davranışları arasında derste söz almadan konuşmak, ders sırasında ayağa kalkmak, sınıfta dolaşmak, derste

not tutmamak, ödev yapmamak, derse hazırlıksız gelmek, ders araç gereçlerini getirmemek gibi davranışlar bulunmaktadır. Araştırmanın diğer katılımcısı B.B.'nin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı bulunmaktadır. B.B.'nin sözel saldırganlık, ödev yapmama, derse katılmama, derse hazırlıksız gelme ve çekingenlik gibi problem davranışları bulunmaktadır. Araştırmanın diğer bir katılımcısı olan T.Ü.'nün özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunmaktadır. T.Ü.'nün problem davranışları arasında derste izinsiz konuşma, derse hazırlıksız gelme, çekingenlik, ödev yapmama ve derste etkinliklere katılmama gibi davranışlar bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcısı olan V.Y. tipik gelişim gösteren bir öğrencidir. V.Y.'nin derste izinsiz ayağa kalkma, sınıfta dolaşma, ödev yapmama, derse hazırlıksız gelme ve arkadaşlarına izinsiz temas etme gibi problem davranışları bulunmaktadır.

### 3.2.2. Öğretmen Katılımcılar

Araştırma, belirlenmiş olan sınıfta derse giren farklı branşlardan 5 öğretmen katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcıların belirlenmesinde şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur: (a) Araştırma için belirlenen sınıfta derse giriyor olması, (b) Araştırmaya katılmak için gönüllü olması, (c) Derse girdiği sınıflarda problem davranış sergileyen öğrencilerin yoğun olması. Öğretmen katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Öğretmen katılımcılar.

Öğretmen	Branşı	Hizmet Yılı	Cinsiyeti	Eğitim Durumu
Ö1	Matematik	30	K	Lisans
Ö2	Fen Bilimleri	15	E	Yüksek Lisans
Ö3	Türkçe	9	K	Yüksek Lisans
Ö4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	17	K	Lisans
Ö5	Sosyal Bilgiler	20	E	Yüksek Lisans

### 3.2.3. Sınıf Ortamı

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf 5. sınıf düzeyinde, 28 erkek, 17 kız toplam 45 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıfta kaynaştırma eğitimi alan 3, tipik gelişim gösteren 42 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler sınıfta ikişerli oturma düzeninde oturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda ikili öğretim yapılmaktadır, sınıfta bulunan öğrenciler öğlenci olarak eğitim almaktadır. Dersler 13:10'da başlamakta ve 19:00'da sona ermektedir. Günde 7 saat ders yapılmaktadır. Araştırma sınıfındaki öğrenciler haftada toplam 35 saat ders görmektedir. Araştırma sınıfında 14 farklı öğretmen derse girmektedir. Araştırma kapsamında yapılacak

uygulamalar Türkçe (haftada 6 saat), Matematik (haftada 5 saat), Fen Bilimleri (haftada 4 saat), Sosyal Bilgiler (haftada 3 saat), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (haftada 2 saat) derslerinde gerçekleştirilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırma öncesi katılımcıların belirlenmesinde, araştırmanın ön test ve son test aşamalarında ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması aşamasında çeşitli araç gereçler kullanılmıştır. Bu kısımda araştırmada katılımcıların belirlenmesi, ön test, son test ve sosyal geçerlik verilerinin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilecektir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Veri toplama araçları.

	Veri Toplama Araçları	Uygulandığı grup	Uygulama yöntemi
Katılımcıların belirlenmesi	Rehber Öğretmen Görüşme Formu	Rehber öğretmen	Görüşme
	Öğretmen Görüşme Formu	Öğretmen	Görüşme
Ön test ve son test	Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu	Öğretmen	Gözlem
	Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği	Öğrenci	Derecelendirme ölçeği
	Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği	Öğrenci	Derecelendirme ölçeği
Sosyal geçerlik	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Öğretmen	Görüşme
	Sosyal Geçerlik Anketi	Öğretmen	Anket

#### 3.3.1. Katılımcıların Belirlenmesinde Kullanılan Araç Gereçler

Araştırmanın öğretmen ve öğrenci katılımcılarının belirlenmesinde okul rehber öğretmeni, sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

##### 1. Rehber Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın gerçekleştirileceği sınıfın belirlenmesi, araştırmanın öğrenci ve öğretmen katılımcılarının belirlenmesi için öncelikle tüm sınıf ve okul genelinde problem davranış sergileyen öğrencilerin belirlenmesine yönelik öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Öncelikle okul rehber öğretmeniyle Rehber Öğretmen Görüşme Formu (Ek 1) kullanılarak 30 dk'lık bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu; öğretmenin kimlik bilgileri, sınıflarda kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayıları, kaynaştırma öğrencilerinin tanıları, araştırma için uygunluk durumları ve rehberlik servisine yönlendirilen problem davranışlar hakkında

sorulardan oluşmaktadır. Yapılan görüşmede bu konularda bilgi alınmış ve araştırma için aday olabilecek sınıf ve öğrenciler belirlenmiştir.

## **2. Öğretmen Görüşme Formu**

Katılımcıların belirlenmesi aşamasında ikinci olarak sınıf rehber öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler Öğretmen Görüşme Formu (Ek 2) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen Görüşme Formu öğrencilerin sınıflarda sergiledikleri problem davranışlar, problem davranışa sebep olan faktörler, problem davranışı önlemek için yapılacak uygulamalar, öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme konusundaki ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Okul rehber öğretmeni ve diğer öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde çalışmanın gerçekleştirilmesi için aday olabilecek sınıflar, öğrenciler ve öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmacı bu sınıflarda gözlemler gerçekleştirmiştir. Gözlemler sırasında öğrencilerin problem davranışları, problem davranış öncesi ve sonrasında meydana gelen olaylar ve öğretmenlerin problem davranış öncesi ve sonrasındaki tepkileri hakkında bilgi toplanmıştır.

Değerlendirmeler sonucunda görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler değerlendirilmiş, katılımcı kriterlerini karşılayan sınıflar, öğretmenler ve öğrencilerden araştırma için gönüllü olanlar belirlenerek katılımcılar seçilmiştir.

### **3.3.2. Araştırma Sürecinde Kullanılan Araç Gereçler**

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği ve Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği'dir.

#### **1. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu**

Araştırmada öğretmenlerin önleyici stratejileri kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Sucuoğlu vd. (2004) tarafından geliştirilen Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu (ÖSYGF) (Ek 3) kullanılmıştır. ÖSYGF kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanım düzeylerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Formun ilk hali 15 maddeden oluşmaktadır. Formun daha sonra genişletilen hali 14 alt boyut ve 86 maddeden oluşmaktadır. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'nun geliştirilmesi sürecinde gözlemciler

arası güvenilirlik %90, iç tutarlılığa ilişkin Cronbach Alpha .87, iki yarı güvenirligi ise .70 olarak hesaplanmıştır (Sucuoğlu vd., 2004). Form bir gözlemcinin öğretmeni sınıfta gözlemleyerek maddeleri puanlaması yoluyla doldurulmaktadır. Gözlem verilerinin toplanması ve ölçeğin doldurulması aşamasında kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla ikinci bir gözlemci sürece dahil edilmiştir. İkinci gözlemciye gözlem öncesinde araştırmacı tarafından araştırma süreci ve ÖSYGF hakkında 20 dk'lık kısa bir eğitim verilmiştir. İkinci gözlemci sınıf gözlemlerine araştırmacıyla birlikte katılmış ve ÖSYGF'yi doldurmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %98 olarak hesaplanmıştır ( $P = \text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})$ ).

Formdaki 13 madde ters puanlanmaktadır. Bunun dışındaki maddelerin her biri 1 puan olarak puanlanır. Formdan alınabilecek en yüksek puan 86'dır.

## ***2. Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği***

Araştırmada öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların belirlenmesi amacıyla Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği (Ek 4) kullanılmıştır. Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Alanyazında öğrencilerin sınıfta sergilediği problem davranışları değerlendirmeye yönelik ölçekler ve bu konuda yapılan çalışmalar incelenmiştir (Uyar, 2022; Acar, 2000; Ataman, 2000). Araştırmanın amacına uygun olacak şekilde, öğrencilerin sınıflarda sergilediği problem davranışlar belirlenerek azalması amaçlanan problem davranışlar listelenerek Derecelendirme ölçeğinin taslağı oluşturulmuştur. Bir özel eğitim alan uzmanı ile bir Türkçe alan uzmanının görüşü alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğe yönelik Cronbach Alpha .88 olarak hesaplanmıştır. Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği 21 maddeden oluşmakta ve maddeler öğrencilerin sınıflarda sergiledikleri problem davranışları ifade etmektedir. Derecelendirilmesi istenen davranış için 1 (hiç) ve 5 (çok sık) arasında olumsuzdan olumluya doğru değişen puanlar verilmektedir. Gözlemci bu seçenekler arasından en uygun bulduğu sayıyı işaretleyerek derecelendirme yapmaktadır.

## ***3. Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği***

Araştırmada öğrencilerin derse katılım davranışlarının belirlenmesi amacıyla Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği (Ek 5) kullanılmıştır. Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır. Alanyazında öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve akademik katılım düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekler ve bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir (Sever, 2014;

Eryılmaz, 2014; Eren, 2013; Güner, 2013). Araştırmanın amacına uygun olacak şekilde öğrencilerin derse katılıma yönelik davranışları belirlenerek öğrencilerde artması amaçlanan davranışlar listelenerek derecelendirme ölçeğinin taslağı oluşturulmuştur. Bir özel eğitim alan uzmanı ile bir Türkçe alan uzmanının görüşü alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğe yönelik Cronbach Alpha .86 olarak hesaplanmıştır. Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği 14 maddeden oluşmakta ve maddeler öğrencilerin derse katılım davranışlarını ifade etmektedir. Derecelendirilmesi istenen davranış için 1 (hiç) ve 5 (çok sık) arasında olumsuzdan olumluya doğru değişen puanlar verilmektedir. Gözlemci bu seçenekler arasından en uygun bulduğu sayıyı işaretleyerek derecelendirme yapmaktadır.

Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği ve Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formların geliştirilmesi sürecinde alanyazında bulunan akademik katılım ve problem davranışı konu alan ölçekler, makale ve tezler incelenerek maddeler oluşturulmuştur. Bir özel eğitim alan uzmanı ile bir Türkçe alan uzmanının görüşü alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Maddelerde ifade edilen davranışların iyi tanımlanmış, açık, anlaşılabilir ve gözlemlenebilir davranışlar olmasına dikkat edilmiştir. Ölçeklerin doldurulması sürecinde genelleme, kişisel yanlılık, mantık hatası, gözlem yetersizliği hatası ve anlam hatası gibi durumların önüne geçmek için öğretmenlere maddeler hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Öğretmenler uzun süredir araştırma sınıfında derse girmektedir ve öğrencileri gözleme fırsatları olmuştur. Aynı öğrenciler için tüm katılımcı öğretmenler ölçekleri doldurmuştur ve değerlendirme sürecinde, yapılan derecelendirmelerin ortalaması alınmıştır.

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Demografik Bilgi Formu (Ek 6) ve Öğrenci Bilgi Formu (Ek 7) kullanılmıştır. Öğretmen katılımcılar Öğretmen Onam Formu 'nu (Ek 8), öğrencilerin velileri ise Veli Onam Formu'nu (Ek 9) doldurmuşlardır.

### **3.3.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanmasında Kullanılan Araç Gereçler**

Araştırmada sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla araştırma sonunda araştırmaya katılan öğretmenlerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerden Sosyal Geçerlik Anketi'ni doldurmaları istenmiştir.

## **1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun (Ek 10) hazırlanmasında öncelikle araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulara ilişkin bir özel eğitim alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmış ve sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırmanın sosyal geçerliğini belirlemeye yönelik 10 soru bulunmaktadır.

## **2. Sosyal Geçerlik Anketi**

Sosyal geçerlik verilerinin toplamak amacıyla ilave olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Anketi'ni (Ek 11) doldurmaları sağlanmıştır. Anket araştırmanın amacı, araştırma süreci, araştırmanın etkileri ve öğretmen eğitim programının değerlendirilmesi hakkında "Katılmıyorum" (1) ve "Katılıyorum" (5) arasında derecelenebilen 10 sorudan oluşmaktadır. Formun hazırlanmasında öncelikle araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak anket hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulara ilişkin bir özel eğitim alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanından görüş alınmış ve ankete son şekli verilmiştir.

## **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanma süreci ön test ve son test olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

### **3.4.1. Ön Test ve Son Test Verilerinin Toplanması**

Veri toplama sürecinde ön test olarak Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği ve Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği uygulanmıştır. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin dersleri sırasında gözlem yaparak, araştırmacı tarafından yönergesine uygun olarak doldurulmuştur. Gözlemlerle araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerin derslerinde (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) gerçekleştirilmiştir. Gözlem oturumlarının her biri 40 dakika sürmüştür. Gözlem oturumlarının %30'una veri toplama aracını uygulama yeterliliği olan ikinci bir gözlemci katılmış ve formu doldurmuştur.

Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği ile Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği, öğrenci katılımcıların her biri için öğretmen katılımcılar tarafından ayrı ayrı olacak şekilde doldurulmuştur. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu müdahalenin başlamasından

iki hafta sonra tekrar uygulanmış ve ara veri toplanmıştır. Ön test aşamasında uygulanan Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği ve Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği müdahale sonrası son test olarak aynı şekilde tekrar uygulanmıştır.

Sosyal geçerlik verilerini elde etmek amacıyla katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile belirlenen zamanlarda, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda uygun bir odada, araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmelerde öğretmenlere araştırma süreci, öğretmen eğitim programı ve araştırmanın etkileri hakkında açık uçlu 9 soru sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 30 dk sürmüştür, ses kayıt süreleri değişkenlik göstermiştir ve en az 13 dk en çok 24 dk sürmüştür. Görüşmeler katılımcılardan alınan yazılı onam ve izinleri doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler sonrasında katılımcı öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Anketi'ni doldurmaları sağlanmıştır.

### **3.4.2. Öğretmen Eğitimi ve Müdahale Süreci**

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlere Problem Davranışların Önlenmesinde Sınıf İçi Önleyici Stratejilerin Kullanımı (Ek 12) konulu eğitim verilmiştir. Eğitimin içeriği problem davranış, problem davranışa zemin hazırlayan uyaranlar, problem davranışın işlevi, olumlu davranış desteği ve sınıfta uygulanabilecek önleyici stratejiler konularından oluşmaktadır. Öğretmen eğitim programının hazırlanmasında alanyazında problem davranış, olumlu davranış desteği ve önleyici stratejiler konulu çalışmalardan faydalanılmıştır. Öğretmen eğitimi 40 dakikalık 4 oturumdan oluşmaktadır. Eğitim doğrudan anlatım yoluyla verilmiş olup her bir önleyici stratejinin kullanımı örneklerle açıklanmıştır. Eğitim sonrası öğretmenlerle eğitim materyali paylaşılmıştır. Eğitim programının içeriği Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5: Öğretmen eğitim programı.

1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta
Problem davranış nedir?	Etkili sınıf yönetimi	Olumlu Davranış Desteği (ODD)	Çevresel Destek/Çevreyi Düzenleme
Problem davranışın etkileri	Etkili Sınıf Yönetiminin Boyutları	Önleyici stratejiler	Koşulsuz Dikkat/Olumlu Yorum
Problem davranışın işlevi	Etkili Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	Öğrenciye Seçenek Sunma	Etkili Sınıf Yönetimi
Problem davranışa zemin hazırlayan uyaranlar	Ödüllendirme ve Pekiştirme	Programda Değişiklik Yapma	Öncül Olay Değişikliği
Problem davranışın öncülleri		Zor Görevleri Kolay Görevlerin Arasına Yerleştirme	Tepki Fırsatlarını Arttırma
Problem davranışa yönelik müdahaleler		Geçiş Destekleri	Akran Desteği

Eğitim sonrasında dört hafta boyunca öğretmenler önleyici stratejileri kendi derslerinde uygulamışlardır. Bu süreçte araştırmacı tarafından Sınıf Kuralları Etkinliği düzenlenerek öğrencilerle beraber sınıf kuralları oluşturma çalışması yapılmış, sınıf kuralları belirlenerek görselleştirilmiş ve sınıf panosuna asılmıştır. Müdahale aşaması toplamda 4 hafta sürmüştür. Müdahalenin başlamasından iki hafta sonra Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu tekrar uygulanarak yoklama verileri toplanmıştır. Bu aşamada, derste yapılan gözlemler ve ÖSYGF'den elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin önleyici stratejileri uygulama durumlarına yönelik dönüt verilerek öğretmenlere danışmanlık yapılmıştır. Danışmanlık sürecinde öğretmenlere ders gözlemleri sonrasında geciktirilmiş dönüt verilmiştir. Öğretmenlerin ÖSYGF'nin maddelerine yönelik davranışları değerlendirilmiş uyguladıkları maddeler pekiştirilmiş, uygulamadıkları maddeler için nasıl uygulayabileceklerine yönelik danışmanlık yapılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ön test ve son test verileri puanlandırılmış ve karşılaştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir.

#### 3.5.1. Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu'ndan Elde Edilen Verilerin Analizi

ÖSYGF'den elde edilen verilerin analizinde öğretmenlerin formdan aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Formda yer alan her bir madde 1 olarak puanlanmaktadır. Formdaki 13 madde ters puanlanmaktadır. Öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları puanlar ön test ve son test olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve Excel programları kullanılmıştır. Elde

edilen toplam ön test ve son test puanlarına yönelik veriler karşılaştırılarak sunulmuştur. Öğretmenlere verilen eğitimin, öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi beceri düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla öğretmenlerin ÖSYGF'nin alt boyutlarından ve toplamda aldıkları ön test ve son test puanları arasında oluşan farklar belirlenmiştir. Ön test ve son test puanları arasında oluşan farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir.

### **3.5.2. Derecelendirme Ölçeklerinden Elde Edilen Verilerin Analizi**

Öğrencilerin Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği ve Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların hesaplanmasında formlarda yer alan maddelerden aldıkları puanlar “Hiç” 1 puan, “Nadiren” 2 puan, “Ara sıra” 3 puan, “Sık” 4 puan, “Çok sık” 5 puan olarak puanlanmıştır. Verilerin analizinde Excel programı kullanılmıştır. Öğrencinin bir maddeden aldığı puan belirlenirken 5 öğretmenin aynı madde için verdiği puanların ortalaması alınmıştır. Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanlar ön test ve son test olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler karşılaştırılarak sunulmuştur. Ön test ve son test puanları arasında ortaya çıkan fark belirlenerek müdahale sürecinin öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılımları üzerindeki etkisi ortaya koyulmuştur. Ön test ve son test puanları arasında oluşan farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak belirlenmiştir.

### **3.5.3. Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi**

Sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Daha sonra veri seti okunarak kavramlar elde edilmiştir. Bundan sonraki süreçte içeriğe yönelik kodlama yapılmıştır. Oluşturulan kodlardan temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve elde edilen bu verilere ilişkin bir alan uzmanından görüş alınmış kodlayıcılar arası güvenilirlik %93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Anketi'ne verdikleri cevaplar puanlanarak ilgili bölümde sunulmuştur.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu araştırmada araştırma yöntemlerinden tek grup ön test son test yarı deneysel desen kullanılarak sınıf içi önleyici stratejilerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren bir öğrencinin problem davranışları ve akademik katılımları üzerindeki etkisi ile önleyici strateji eğitim programının öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sosyal geçerlik anketi uygulanmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Nicel Bulgular

Bu kısımda araştırmanın nicel kısmında kullanılan Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu, Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği, Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği ve Sosyal Geçerlik Anketinden elde edilen verilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Önleyici Stratejiler Eğitiminin Öğretmenlerin Önleyici Stratejileri Kullanma Düzeyleri Üzerindeki Etkisi

Tablo 6 öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları ön test, ara test ve son test puanlarını göstermektedir:

Tablo 6: Öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları ön test, ara test ve son test puanları

	Ön Test	Ara Test	Son Test
Ö1	55	71	77
Ö2	31	52	76
Ö3	56	67	81
Ö4	52	64	77
Ö5	36	52	72
Ort	46	61,2	76,6

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı öncesinde ÖSYGF'den aldıkları ön test puanlarının puan aralığının 31-56 arasında olduğu ve puan ortalamasının 46 olduğu görölmektedir.

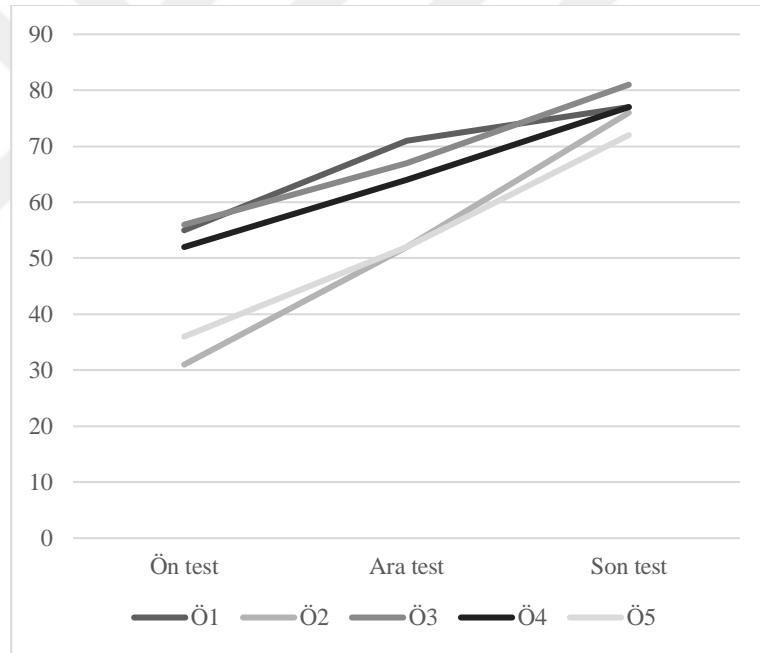
Eğitim programı uygulandıktan 2 hafta sonra uygulanan ara testten elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin testten aldıkları puanların 52-71 aralığında olduğu ve puan

ortalamasının 61,2'ye yükseldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitim programı sonrasındaki aşamada testteki puanlarında 15,2 puan artış olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası ÖSYGF puanlarının değiştiği ve eğitim sonrası puanlarının arttığı görülmektedir. Öğretmenlere uygulanan eğitim programının faydalı olduğu söylenebilir.

Danışmanlık sürecinden sonra uygulanan son test bulgularında ise öğretmenlerin puanlarının 72-81 aralığında olduğu ve puan ortalamasının 76,6'ya yükseldiği görülmektedir. Öğretmenlerin danışmanlık sürecinden sonra puanlarında 15,4 puanlık bir artış meydana gelmiştir. Buna göre öğretmenlere sunulan danışmanlığın faydalı olduğu söylenebilir.

Grafik 1 öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları ön test, ara test ve son test puanlarını göstermektedir.

*Grafik 1: Öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları ön test, ara test ve son test puanları*



Grafik 1 incelendiğinde grafiğin yükselme eğiliminde olduğu, öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları puanlarda artış olduğu görülmektedir.

Tablo 7 öğretmenlerin ÖSYGF ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularını göstermektedir:

Tablo 7: Öğretmenlerin ÖSYGF Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Test	N	$\bar{X}$	S	Z	p
ÖSYGF	Ön Test	5	46	11.64	-2,032b	.042
	Son Test	5	76.6	3.20		

\*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin ÖSYGF ön test ve son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması sonucunda elde edilen değerin p=0.042 olduğu görülmektedir (p<0,05). Buna göre ortaya çıkan farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Ön test ve son test puanları arasındaki fark düşünüldüğünde, uygulanan eğitim programı ve danışmanlık sürecinin faydalı olduğu ve öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırdığı söylenebilir.

#### 4.1.2. ÖSYGF'nin Alt Boyutlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ÖSYG'nin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8: Öğretmenlerin ÖSYGF'nin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalama değerleri.

	ÖT	AT	ST	Fark
Sınıf kuralları ve kuralların öğretimi	0,8	7,2	10,2	9,4
Sınıfın işleyişi ve düzeni	5,2	5,6	6	0,8
Derse Başlama	5,8	6,4	6,8	1
Materyaller	6,6	7	7	0,4
Öğrenciyi izleme ve takip etme	4	4,6	5	1
Öğretimi bireyselleştirme	2	2,8	4,8	2,8
Yönerge verme	2,4	3,8	4	1,6
Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme	3,8	3,8	4	0,2
Geçişleri düzenleme	2,6	2,8	5,2	2,6
Olumlu davranışları ödüllendirme	2,8	4	7,6	4,8
Uygun yardımı sağlama	2,4	3,2	4	1,6
Dersi bitirme	2,4	3,8	5,8	3,4
Problem davranışlar	5,2	6,2	6,2	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda ön test ortalamalarının 0,8, ara test ortalamalarının 7,2 ve son test ortalamalarının 10,2 olduğu görülmektedir. Sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda toplam 12 madde bulunmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 12'dir. Öğretmenlerin bu alt boyutta ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark 9,4'tür.

Öğretmenlerin sınıfın işleyişi ve düzeni alt boyutunda ön test ortalamaları 5,2; ara test ortalamaları 5,6; son test ortalamaları 6'dır. Sınıfın işleyişi ve düzeni alt boyutundan alınabilecek maksimum puan 6'dır. Öğretmenlerin bu alt boyutta ön test ve son test puan ortalamaları arasında 0,8 puan fark vardır.

Derse başlama alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 5,8; ara test puan ortalamalarının 6,4; son test puan ortalamalarının ise 6,8 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 7'dir. Öğretmenlerin derse başlama alt boyutunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında 1 puan fark olduğu görülmektedir.

Materyaller alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 6,6, ara test puan ortalamalarının 7 ve son test puan ortalamalarının yine 7 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 7'dir. Öğretmenlerin materyaller alt boyutunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında ise 0,4 puan fark olduğu görülmektedir.

Öğrenciyi izleme ve takip etme alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin bu alt boyutta ön test puan ortalamalarının 4, ara test puan ortalamalarının 4,6 ve son test puan ortalamalarının 5 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek maksimum puan 5'tir. Öğrenciyi izleme ve takip etme alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 1 puan fark olduğu görülmektedir.

Öğretimi bireyselleştirme alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 2, ara test puan ortalamalarının 2,8 ve son test puan ortalamalarının 4,8 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 6'dır. Öğretimi bireyselleştirme alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 2,8 puan fark olduğu görülmektedir. Yönerge verme alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 2,4; ara test puan ortalamalarının 3,8 ve son test puan ortalamalarının 4 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 4'tür.

Yönerge verme alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 1,6 puan fark olduğu görülmektedir. Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 3,8; ara test puan ortalamalarının 3,8 ve son test puan ortalamalarının 4 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 4'tür. Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 0,2 puan fark olduğu görülmektedir.

Geçişleri düzenleme alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 2,6; ara test puan ortalamalarının 2,8 ve son test puan ortalamalarının 5,2 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 8'dir. Geçişleri düzenleme alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 2,6 puan fark olduğu görülmektedir.

Olumlu davranışları ödüllendirme alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 2,8; ara test puan ortalamalarının 4 ve son test puan ortalamalarının 7 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 8'dir. Olumlu davranışları ödüllendirme alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 4,8 puan fark olduğu görülmektedir.

Uygun yardımcı sağlama alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 2,4; ara test puan ortalamalarının 3,2 ve son test puan ortalamalarının 4 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 4'tür. Uygun yardımcı sağlama alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 1,6 puan fark olduğu görülmektedir.

Dersi bitirme alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 2,4; ara test puan ortalamalarının 4 ve son test puan ortalamalarının 7 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 8'dir. Dersi bitirme alt boyutunda öğretmenlerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında 4,8 puan fark olduğu görülmektedir.

Son olarak problem davranışlar alt boyutunda öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının 5,2; ara test puan ortalamalarının 6,2 ve son test puan ortalamalarının ise 6,2 olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 7'dir. Öğretmenlerin problem davranışlar alt boyutunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında 1 puan fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu alt boyutlardaki puanlarında belirtilen miktarlarda artış olmuştur.

Tablo 8'de öğretmenlerin ön test bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin en düşük puan aldıkları alt boyutun sınıf kuralları ve kuralların öğretimi (0,8) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ön test puan ortalamalarının en yüksek olduğu alt boyut ise materyaller (6,6) alt boyutudur. Eğitim sonrası öğretmenlerin en yüksek puan aldıkları alt boyut sınıf kuralları ve kuralların öğretimi (7,2) alt boyutudur. Öğretmenlere verilen eğitim sonrası yapılan ara test sonuçlarına göre öğretmenlerin en düşük puan aldıkları alt boyutların öğretimi bireyselleştirme (2,8) ve geçişleri düzenleme (2,8) olduğu görülmektedir. Öğretmenlere verilen danışmanlık sonrası son test bulguları incelendiğinde ise öğretmenlerin en düşük puan aldıkları alt

boyutların yönerge verme (4), öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme (4) ve uygun yardımı sağlama (4) alt boyutları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ön test ve son test bulguları karşılaştırıldığında testin alt boyutlarında en fazla puan farkının sınıf kuralları ve kuralların öğretimi (9,4) alt boyutunda; en düşük puan farkının ise öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme (0,2) alt boyutunda ortaya çıktığı görülmektedir.

Testin alt boyutlarında ortaya çıkan puanlar incelendiğinde uygulanan öğretmen eğitimi ve danışmanlık süreci sonunda tüm alt boyutlarda farklı oranlarda olumlu yönde değişim olduğu görülmektedir. Uygulanan müdahalenin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinde sınıf kuralları ve kuralların öğretimi, olumlu davranışları ödüllendirme ve dersi bitirme alt boyutlarında belirgin bir fark yarattığı görülmektedir. Ancak öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme, materyaller, sınıfın işleyişi ve düzeni alt boyutlarında daha az belirgin bir fark ortaya çıktığı görülmektedir.

#### 4.1.3. Öğretmenlerin ÖSYGF'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ÖSYGF'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9. Öğretmenlerin ÖSYGF'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar.

Alt boyutlar	Ö1			Ö2			Ö3			Ö4			Ö5		
	ÖT	AT	ST	ÖT	AT	ST	ÖT	AT	ST	ÖT	AT	ST	ÖT	AT	ST
Sınıf kuralları ve kuralların öğretimi	1	10	10	1	5	11	0	9	12	1	6	10	1	6	8
Sınıfın işleyişi ve düzeni	6	6	6	4	6	6	6	6	6	5	5	6	5	5	6
Derse Başlama	6	7	7	6	7	7	7	7	7	6	6	7	4	5	6
Materyaller	7	7	7	5	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Öğrenciyi izleme ve takip etme	5	5	5	3	4	5	5	5	5	3	4	5	4	5	5
Öğretimi bireyselleştirme	4	5	5	0	0	5	5	3	6	1	4	4	0	2	4
Yönerge verme	3	4	4	0	3	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4
Öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Geçişleri düzenleme	2	2	3	2	4	6	3	2	6	3	3	6	3	3	5
Olumlu davranışları ödüllendirme	5	7	8	0	0	7	4	8	8	5	5	8	0	0	7
Uygun yardımı sağlama	4	4	4	0	2	4	4	3	4	4	4	4	0	3	4
Dersi bitirme	1	4	7	3	4	4	2	3	6	4	5	5	2	3	7
Problem davranışlar	7	7	7	4	6	6	6	6	6	5	7	7	4	5	5
Toplam	55	71	77	31	52	76	56	67	81	52	64	77	36	52	72

Tablo 9 incelendiğinde Ö1'in toplam ön test puanının 55, ara test puanının 71, son test puanının ise 77 olduğu görülmektedir. Buna göre Ö1'in ön test ve son test puanları arasında 22 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Ö1'in sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda 9 puan, dersi bitirme alt boyutunda 6 puanlık bir artış gösterdiği görülmektedir.

Ö2'nin ön test puanının 31, ara test puanının 52, son test puanının ise 76 olduğu görülmektedir. Ö2'nin ön test ve son test puanları arasında 45 puanlık bir fark oluşmuştur. Ö2'nin sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda 10, olumlu davranışları ödüllendirme alt boyutunda 7 ve öğretimi bireyselleştirme alt boyutunda 5 puanlık bir artış yaşadığı görülmektedir.

Ö3'ün puanları incelendiğinde ön test puanı 56, ara test puanı 67, son test puanı ise 81'dir. Ö3 ön test ve son test puanları arasında 25 puanlık bir artış yaşamıştır. Ö2'nin sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda 12 puanlık bir artış gösterdiği görülmektedir.

Ö4'e ait bulgular incelendiğinde ön test puanının 52, ara test puanının 64 ve son test puanının 77 olduğu görülmektedir. Ö4 ön test ve son test puanları arasında 25 puanlık artış yaşamıştır. Ö4'ün testin sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda 9 puanlık bir artış gösterdiği görülmektedir.

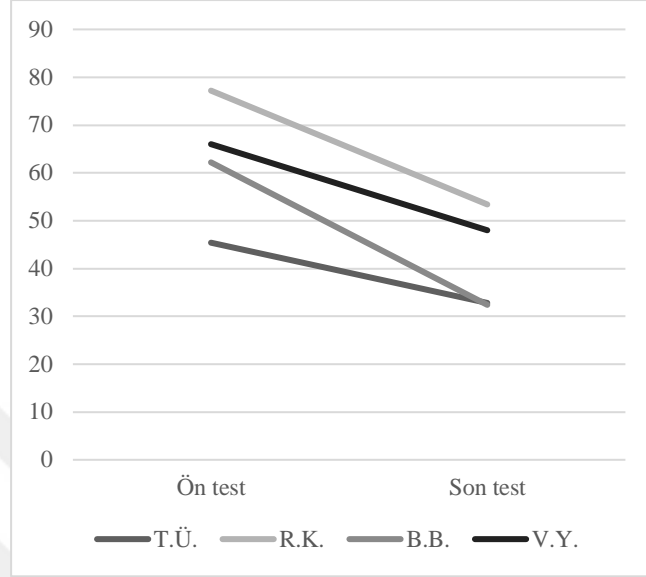
Ö5'in ön test puanının 36, ara test puanının 52 ve son test puanının 72 olduğu görülmektedir. Ö5'in sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda 7, olumlu davranışları ödüllendirme alt boyutunda 7 ve dersi bitirme alt boyutunda 5 puanlık artış yaşadığı görülmektedir. Tüm öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasında olumlu yönde artış olduğu görülmektedir. Testin alt boyutlarında ise özellikle sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutunda belirgin bir değişim yaşandığı görülmektedir. Testin diğer alt boyutlarında bazılarında değişim olmazken bazılarında ise düşük düzeyde ve olumlu yönde değişim olduğu görülmektedir.

#### **4.1.4. Önleyici Stratejilerin Kullanımının Öğrencilerin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi**

Araştırmanın diğer bulgusu uygulanan öğretmen eğitimi ve danışmanlık süreci sonrasında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinde meydana gelen değişim sonrası sınıflarda önleyici stratejileri uygulamalarının sonucunda öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkilerin ortaya koyulmasıdır.

Grafik 2 öğrencilerin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanlarındaki değişimi göstermektedir:

Grafik 2: Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeğinden aldığı puanlar



Grafik 2 incelendiğinde, grafin azalma eğiliminde olduğu görülmektedir. Buna göre müdahale sonrasında T.Ü, R.K., B.B. ve V.Y.’nin problem davranışlarının azaldığı söylenebilir.

Tablo 10 öğrencilerin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularını göstermektedir:

Tablo 10: Öğrencilerin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Test	N	$\bar{X}$	S	Z	p
T.Ü.	Ön Test	5	46	6	-1.826b	.068
	Son Test	5	38.4	6.54		
R.K.	Ön Test	5	77.20	5.16	-2.032b	.042*
	Son Test	5	54.40	2.60		
B.B.	Ön Test	5	57.20	7.01	-2.023b	.043*
	Son Test	5	32.40	5.54		
V.Y.	Ön Test	5	64.60	7.23	-2.023b	.043*
	Son Test	5	44.60	6.76		

\*p<,05

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerden T.Ü.'nün Problem Davranış Derecelendirme Ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığı (.068,  $p>.05$ ); öğrencilerden R.K., B.B. ve V.Y.'nin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu (.042, .043, .043,  $p<.05$ ) görülmektedir.

#### **4.1.5. Önleyici Stratejilerin Kullanımının Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi**

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencinin problem davranışları üzerindeki etkiler ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 10 kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeğinden aldıkları puanları göstermektedir:



Tablo 11: Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği ön test son test puanları

Öğrenciler	T. Ü			R.K.			B. B		
	ÖT	ST	Fark	ÖT	ST	Fark	ÖT	ST	Fark
1 Fiziksel saldırganlık davranışı (vurmak, itmek vb.)	1,8	1,2	0,6	3,6	2,4	1,2	2,2	1,6	0,6
2 Sözel saldırganlık davranışı (küfür, hakaret, alay etme vb.)	1,6	1,4	0,2	3	2,6	0,4	5	1,6	3,4
3 Eşyaları tahrip etme davranışı	1,2	1	0,2	3	2	1	1,6	1	0,6
4 Ders sırasında izinsiz konuşma	3,2	2,8	0,4	4,8	4	0,8	2,8	1,8	1
5 Ders sırasında izinsiz ayağa kalkma	1,8	1,4	0,4	4,8	3,2	1,6	3	1,6	1,4
6 Ders sırasında izinsiz sınıfta dolaşma	1,4	1,4	0	4,8	3,2	1,6	2,4	1	1,4
7 Derste not tutmama	2,6	2	0,6	4,8	3,4	1,4	3,4	1,8	1,6
8 Ödev yapmama	2,8	2,4	0,4	4,8	2,8	2	3,6	2	1,6
9 Sınıfta etkinliklere katılmama	2,8	2	0,8	3,4	2,6	0,8	3,2	2,2	1
10 Grupla çalışmalarında uyumsuz davranma	2,6	1,6	1	3,8	2,6	1,2	3,4	1,8	1,6
11 Dersle ilgili sorulara yanıt vermeme	2,4	2,4	0	4,2	2,8	1,4	3,6	2,2	1,4
12 Derse geç gelme	1,2	1,2	0	3,8	2,4	1,4	2,2	1	1,2
13 Ders araç gereçlerini getirmeme	2,6	2,4	0,2	4,4	2,6	1,8	3,2	1,4	1,8
14 Derse hazırlıksız gelme	3	2,8	0,2	4,6	3,6	1	3,6	2	1,6
15 Tekrar eden davranışlar sergilemek (otururken sallanmak, ayağını sallamak, sesler çıkarmak vb.)	2,8	1,6	1,2	3,2	2	1,2	5	1	4
16 Verilen görevleri yerine getirmemek	2,6	2,2	0,4	3,4	2,6	0,8	2,8	1,2	1,6
17 Yalan söylemek	1,4	1,2	0,2	2	1,6	0,4	1	1	0
18 Hırsızlık yapmak	1	1	0	1	1	0	1	1	0
19 Çekingenlik	3	2,6	0,4	1,6	1,4	0,2	3,6	2,4	1,2
20 Söylenenlere karşı gelme davranışı	2	1,2	0,8	3,8	2,4	1,4	2,8	1,4	1,4
21 Arkadaşlarına izinsiz dokunma, temas etme davranışı	1,6	1	0,6	4,4	2,2	2,2	2,8	1,4	1,4
Toplam	45,4	32,8	12,6	77,2	53,4	23,8	62,2	32,4	29,8

Tablo 11 incelendiğinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerden T.Ü.’nün ön test puan ortalaması 45,4’tür. T.Ü.’nün son test puan ortalaması ise 32,8’dir. T.Ü.’nün ön test son test ortalama puanları arasında ise 12,6 puanlık fark olduğu görülmektedir. Buna göre T.Ü.’nün problem davranışlarında azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 11’e göre müdahale öncesi süreçte T.Ü.’nün testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en yüksek puan aldığı maddelerin “Ders sırasında izinsiz konuşma” (3,2), “Derse hazırlıksız gelme” (3) ve “Çekingenlik” (3) olduğu görülmektedir. Son test

puanları incelendiğinde “Ders sırasında izinsiz konuşma” (2,8) maddesinde 0,4 puan, “Derse hazırlıksız gelme” (2,8), maddesinde 0,2 puan ve “Çekingenlik” (2,6) maddesinde 0,4 puanlık değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim müdahaleden sonra T.Ü.’nün bu davranışları daha az sergilediğini göstermektedir. Tablo incelendiğinde T.Ü.’nün ön test son test puanları arasında en fazla farkın “Tekrar eden davranışlar sergilemek” (1,2), “Grupla çalışmalarında uyumsuz davranma” (1), “Sınıfta etkinliklere katılmama” (0,8) ve “Söylenenlere karşı gelme davranışı” (0,8) davranışlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerden diğeri R.K.’ya ait veriler incelendiğinde R.K.’nın ön test ortalama puanının 77,2 olduğu görülmektedir. Buna göre kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler içerisinde müdahale öncesi en yüksek puanı alan ve dolayısıyla en fazla problem davranış sergileyen öğrenci R.K.’dır. R.K.’nın son test puan ortalaması 53,4’tür. R.K.’nın ön test son test ortalama puanları arasında 23,8 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre R.K.’nın problem davranışlarında azalma olduğu söylenebilir.

R.K.’nın testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en yüksek puan aldığı maddelerin “Ders sırasında izinsiz konuşma” (4,8), “Ders sırasında izinsiz ayağa kalkma”, “Ders sırasında izinsiz sınıfta dolaşma” (4,8), “Derste not tutmama” (4,8) ve “Ödev yapmama” (4,8) olduğu görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde “Ders sırasında izinsiz konuşma” (4) maddesinde 0,8, “Ders sırasında izinsiz ayağa kalkma” (3,2) maddesinde 1,6, “Ders sırasında izinsiz sınıfta dolaşma” (3,2) maddesinde 1,6, “Derste not tutmama” (3,4) maddesinde 1,4 ve “Ödev yapmama” (2,8) maddesinde 2 puanlık değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim R.K.’nın müdahaleden sonra bu davranışları daha az sergilediğini göstermektedir. R.K.’nın ön test son test puanları arasında en fazla farkın “Arkadaşlarına izinsiz dokunma, temas etme davranışı” (2,2), “Grupla çalışmalarında uyumsuz davranma” (2) ve “Ders araç gereçlerini getirmeme” (1,8) maddelerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 11’deki veriler incelenmeye devam edildiğinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerden diğeri olan B.B.’nin ön test ortalama puanının 62,2; son test ortalama puanının 32,4 olduğu görülmektedir. B.B.’nin ön test son test ortalama puanları arasında 29,8 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre B.B.’nin problem davranışlarında azalma olduğu söylenebilir.

B.B.'nin testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en yüksek puan aldığı maddelerin “Sözel saldırganlık davranışı” (5), “Ödev yapmama” (3,6), “Dersle ilgili sorulara yanıt vermeme” (3,6), “Derse hazırlıksız gelme” (3,6) ve “Çekingenlik” (3,6) maddeleri olduğu görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde “Sözel saldırganlık davranışı” (1,6) maddesinde 3,4 puanlık, “Ödev yapmama” (2) maddesinde 1,6 puanlık, “Dersle ilgili sorulara yanıt vermeme” (2,2) 1,4 puanlık, “Derse hazırlıksız gelme” (2) maddesinde 1,6 puanlık ve “Çekingenlik” (2,4) maddesinde 1,2 puanlık bir değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim müdahaleden sonra B.B.'nin bu davranışları daha az sergilediğini göstermektedir. B.B.'nin ön test son test puanları arasında en fazla farkın “Tekrar eden davranışlar sergilemek” (4), “Sözel saldırganlık davranışı” (3,4) ve “Ders araç gereçlerini getirmeme” (1,8) maddelerinde olduğu görülmektedir.

#### **4.1.6. Önleyici Stratejilerin Kullanımının Tipik Gelişim Gösteren Öğrencinin Problem Davranışları Üzerindeki Etkisi**

Tablo 12 tipik gelişim gösteren öğrencilerin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeğinden aldığı puanları göstermektedir:

Tablo 12: V.Y. 'nin Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği ön test son test puanları

Öğrenci	V.Y.		
	ÖT	ST	Fark
1 Fiziksel saldırganlık davranışı (vurmak, itmek vb.)	3,6	2,6	1
2 Sözel saldırganlık davranışı (küfür, hakaret, alay etme vb.)	3,2	2,2	1
3 Eşyaları tahrip etme davranışı	2,8	1,2	1,6
4 Ders sırasında izinsiz konuşma	5	3,6	1,4
5 Ders sırasında izinsiz ayağa kalkma	4,6	3,4	1,2
6 Ders sırasında izinsiz sınıfta dolaşma	4,6	2,8	1,8
7 Derste not tutmama	3,4	2,8	0,6
8 Ödev yapmama	3,6	2,8	0,8
9 Sınıfta etkinliklere katılmama	2,4	2	0,4
10 Grupla çalışmalarında uyumsuz davranma	3	2,2	0,8
11 Dersle ilgili sorulara yanıt vermeme	2,6	2	0,6
12 Derse geç gelme	3,2	2	1,2
13 Ders araç gereçlerini getirmeme	3,4	2,2	1,2
14 Derse hazırlıksız gelme	3,8	2,8	1
15 Tekrar eden davranışlar sergilemek (otururken sallanmak, ayağını sallamak, sesler çıkarmak vb.)	3,4	1,6	1,8
16 Verilen görevleri yerine getirmemek	2,6	2	0,6
17 Yalan söylemek	1,8	1,8	0
18 Hırsızlık yapmak	1	1	0
19 Çekingenlik	1	1	0
20 Söylenenlere karşı gelme davranışı	3,2	2	1,2
21 Arkadaşlarına izinsiz dokunma, temas etme davranışı	3,8	2	1,8
Toplam	66,0	48,0	18,0

Tablo 12 incelendiğinde V.Y. 'nin ön test puan ortalaması 66'dır. V.Y. 'nin son test puan ortalaması ise 48'dir. V.Y. 'nin ön test son test ortalama puanları arasında ise 18 puanlık fark olduğu görülmektedir. Buna göre V.Y. 'nin problem davranışlarında azalma olduğu söylenebilir.

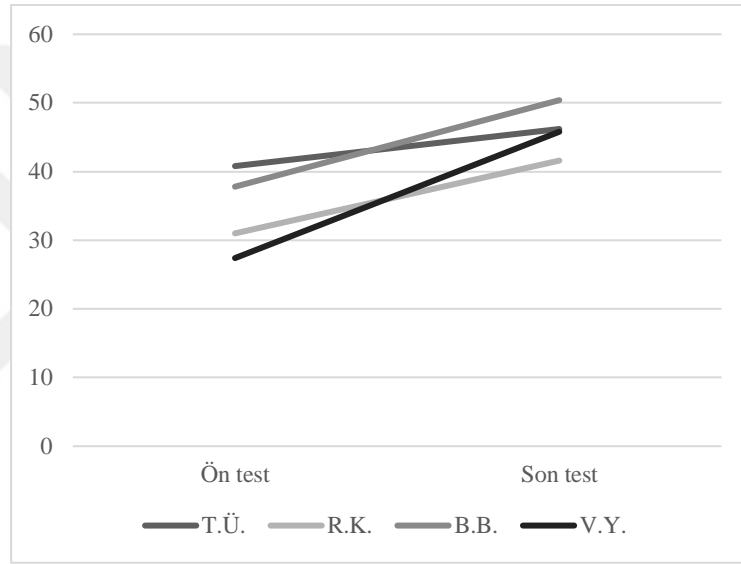
Tablo 12'ye göre müdahale öncesi süreçte V.Y. 'nin testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en yüksek puan aldığı maddelerin "Ders sırasında izinsiz konuşma" (5), "Ders sırasında izinsiz ayağa kalkma" (4,6) ve "Ders sırasında izinsiz sınıfta dolaşma" (4,6) olduğu görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde "Ders sırasında izinsiz konuşma" (3,6) maddesinde 1,4 puanlık, "Ders sırasında izinsiz ayağa kalkma" (3,4) maddesinde 1,2 puanlık ve "Ders sırasında izinsiz sınıfta dolaşma" (2,8) maddesinde 1,8 puanlık değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim müdahaleden sonra V.Y. 'nin bu davranışları daha az sergilediğini göstermektedir. V.Y. 'nin ön test son test puanları arasında en fazla farkın "Ders sırasında izinsiz

sınıfta dolaşma” (1,8), “Tekrar eden davranışlar sergilemek” (1,8) ve “Arkadaşlarına izinsiz dokunma, temas etme davranışı” (1,8) maddelerinde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.7. Önleyici Stratejilerin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisi

Araştırmanın bir diğer sorusu önleyici stratejilerin kullanımının öğrencilerin akademik katılımları üzerindeki etkisidir.

Grafik 3 öğrencilerin Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanlarındaki değişimi göstermektedir:



Grafik 3 incelendiğinde, grafın yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Buna göre müdahale sonrasında T.Ü., R.K., B.B. ve V.Y.’nin akademik katılımlarının arttığı söylenebilir.

Tablo 13 öğrencilerin Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeğine ait ön test ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulgularını göstermektedir:

Tablo 13: Öğrencilerin Akademik Katılım Dereceleme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Test	N	$\bar{X}$	S	Z	p
T.Ü.	Ön Test	5	43.20	4.76	-2.070b	.038*
	Son Test	5	44.60	4.82		
R.K.	Ön Test	5	30.60	2.50	-1.826b	.068
	Son Test	5	42.00	11.46		
B.B.	Ön Test	5	36.40	5.94	-2.023b	.043*
	Son Test	5	47.60	11.23		
V.Y.	Ön Test	5	27.40	7.43	-2.023b	.043*
	Son Test	5	46.40	6.18		

\*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerden R.K.'nın Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeğinden aldığı ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığı (.068, p>.05); öğrencilerden T.Ü., B.B. ve V.Y.'nin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu (.038, .043, .043, p<.05) görülmektedir.

#### 4.1.8. Önleyici Strateji Kullanımının Kaynaştırma Yoluyla Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisi

Bu bölümde kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencinin akademik katılımları üzerindeki etkiler ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo 13 kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeğinden aldıkları puanları göstermektedir:

Tablo 14: Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeğinden aldıkları puanlar.

Öğrenciler	T.Ü.			R.K.			B.B.		
	ÖT	ST	Fark	ÖT	ST	Fark	ÖT	ST	Fark
1 Derse vaktinde gelir.	4,2	4,2	0	3	3,8	0,8	3,8	4,6	0,8
2 Derse karşı ilgilidir.	3	3,2	0,2	2,2	3,4	1,2	2,8	3,6	0,8
3 Dersi dikkatli şekilde dinler.	3	3,4	0,4	2,2	2,8	0,6	2,6	3,6	1
4 Derste sessiz olur.	3	3,4	0,4	2,2	3	0,8	3,4	4	0,6
5 Derste sırasında oturur.	3,6	3,8	0,2	2,6	3,2	0,6	4	4,4	0,4
6 Derste konuşmak için izin alır.	3,2	3,6	0,4	2	2,8	0,8	2,6	4,2	1,6
7 Derste not tutar.	2,6	3,4	0,8	1,6	2,4	0,8	2,2	3,6	1,4
8 Ödevlerini yapar.	2,8	3,4	0,6	2,2	2,6	0,4	2,8	3,2	0,4
9 Sınıftaki etkinliklere katılır.	3	3,2	0,2	2,6	3,2	0,6	2,6	3,4	0,8
10 Grup arkadaşlarıyla çalışır.	3	3,2	0,2	2,4	3	0,6	2,6	3,4	0,8
11 Dersle ilgili soru sorar.	2,2	3	0,8	2,2	3	0,8	1,8	3,2	1,4
12 Derste sorulan soruya yanıt verir.	2,6	3	0,4	2	3	1	2,2	3	0,8
13 Derste söz alır.	2	2,8	0,8	2	3	1	2,2	3	0,8
14 Derse hazırlıklı gelir.	2,6	2,6	0	1,8	2,4	0,6	2,2	3,2	1
Toplam	40,8	46,2	5,4	31,0	41,6	10,6	37,8	50,4	12,6

Tablo 14'e göre müdahale öncesi süreçte T.Ü.'nün testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en düşük puan aldığı maddelerin "Derste söz alır" (2), "Dersle ilgili soru sorar" (2,2), "Derste not tutar" (2,6), "Derste sorulan soruya yanıt verir" (2,6) ve "Derse hazırlıklı gelir" (2,6) maddeleri olduğu görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde "Derste söz alır" (2,8) maddesinde 0,8, "Dersle ilgili soru sorar" (3) maddesinde 0,8, "Derste not tutar" (3,4) maddesinde 0,8 ve "Derste sorulan soruya yanıt verir" (3) maddesinde 0,4 puanlık bir değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim müdahaleden sonra T.Ü.'nün bu davranışları daha fazla sergilediğini göstermektedir. "Derse hazırlıklı gelir" (2,6) maddesinde ise değişim olmadığı görülmektedir. Buna göre uygulanan müdahale T.Ü.'nün derse hazırlıklı gelme davranışı üzerinde etkili olmamıştır. Tablo 13 incelendiğinde T.Ü.'nün ön test son test puanları arasında en fazla farkın "Derste not tutar" (0,8), "Dersle ilgili soru sorar" (0,8) ve "Derste söz alır" (0,8) davranışlarında olduğu görülmektedir. Bu davranışlar ayrıca T.Ü.'nün müdahale öncesinde en az puan aldığı maddelerdendir.

R.K.'nin testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en düşük puan aldığı maddelerin "Derste not tutar" (1,6), "Derse hazırlıklı gelir" (1,8), "Derste konuşmak için izin alır" (2), "Derste sorulan soruya yanıt verir" (2) ve "Derste söz alır" (2) maddeleri olduğu görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde "Derste not tutar" (2,4) maddesinde 0,8 puan, "Derse hazırlıklı gelir" (2,4) maddesinde 0,6 puan, "Derste konuşmak için izin alır" (2,8)

maddesinde 0,8 puan, “Derste sorulan soruya yanıt verir” (3) maddesinde 1 puan ve “Derste söz alır” (3) maddesinde 1 puanlık bir değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim müdahaleden sonra R.K.’nın bu davranışları daha fazla sergilediğini göstermektedir. R.K.’nın ön test ve son test puanları arasında en fazla farkın “Derse karşı ilgilidir” (1,2), “Derste sorulan soruya yanıt verir” (1) ve “Derste söz alır” (1) maddelerinde olduğu görülmektedir. Derste sorulan soruya yanıt verme ve derste söz alma maddeleri müdahale öncesinde R.K.’nın en az puan aldığı maddelerdendir. Müdahale sonrası bu davranışlarında artış olduğu görülmektedir.

Tablo 14’e göre müdahale öncesi süreçte B.B.’nin testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en düşük puan aldığı maddelerin “Dersle ilgili soru sorar” (1,8), “Derste not tutar” (2,2), “Derste sorulan soruya yanıt verir” (2,2), “Derste söz alır” (2,2) ve “Derse hazırlıklı gelir” (2,2) maddeleri olduğu görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde “Dersle ilgili soru sorar” (3,2) maddesinde 0,4 puan, “Derste not tutar” (3,6) maddesinde 1,4 puan, “Derste sorulan soruya yanıt verir” (3) maddesinde 0,8 puan, “Derste söz alır” (3) maddesinde 0,8 puan ve “Derse hazırlıklı gelir” (3,2) maddesinde 1 puanlık değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim müdahaleden sonra B.B.’nin bu davranışları daha fazla sergilediğini göstermektedir. B.B.’nin ön test son test puanları arasında en fazla farkın “Derste konuşmak için izin alır” (1,6), “Derste not tutar” (1,6) ve “Dersle ilgili soru sorar” (1,4) maddelerinde olduğu görülmektedir. Derste not tutma ve dersle ilgili sorular sorma maddeleri B.B.’nin müdahale öncesinde en az puan aldığı maddelerdendir. Müdahale sonrasında B.B.’nin bu davranışlarında artış olduğu görülmektedir.

#### **4.1.9. Önleyici Strateji Kullanımının Tipik Gelişim Gösteren Öğrencinin Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisi**

Tablo 15 tipik V.Y.’nin Akademik Katılım Ölçeğinden aldığı puanları göstermektedir:

Tablo 15: V.Y. 'nin Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği ön test son test puanları

Öğrenciler	V.Y.		
	ÖT	ST	Fark
1 Derse vaktinde gelir.	2,4	3,6	1,2
2 Derse karşı ilgilidir.	1,8	3,6	1,8
3 Dersi dikkatli şekilde dinler.	1,2	3,4	2,2
4 Derste sessiz olur.	1,2	2,8	1,6
5 Derste sırasında oturur.	1,6	3	1,4
6 Derste konuşmak için izin alır.	1,6	3,4	1,8
7 Derste not tutar.	2	3	1
8 Ödevlerini yapar.	2,2	3,2	1
9 Sınıftaki etkinliklere katılır.	2,6	4	1,4
10 Grup arkadaşlarıyla çalışır.	2,6	3	0,4
11 Dersle ilgili soru sorar.	2,4	3,2	0,8
12 Derste sorulan soruya yanıt verir.	2	3,4	1,4
13 Derste söz alır.	2,4	3,4	1
14 Derse hazırlıklı gelir.	1,4	2,8	1,4
Toplam	27,4	45,8	18,4

Tablo 15 incelendiğinde müdahale öncesi süreçte V.Y.'nin testin maddelerinden aldığı ön test puanları incelendiğinde en düşük puan aldığı maddelerin “Dersi dikkatli şekilde dinler” (1,2), “Derste sessiz olur” (1,2) ve “Derse hazırlıklı gelir” (1,4) maddeleri olduğu görülmektedir. Son test verileri incelendiğinde “Dersi dikkatli şekilde dinler” (3,4) maddesinde 2,2 puan, “Derste sessiz olur” (2,8) maddesinde 1,6 puan ve “Derse hazırlıklı gelir” (2,8) maddesinde 1,4 puanlık değişim olduğu görülmektedir. Bu değişim müdahaleden sonra V.Y.'nin bu davranışları daha fazla sergilediğini göstermektedir. V.Y.'nin ön test son test puanları arasında en fazla farkın “Dersi dikkatli şekilde dinler” (2,2), “Derse karşı ilgilidir” (1,8) ve “Derste konuşmak için izin alır” (1,8) maddelerinde olduğu görülmektedir.

#### 4.1.10. Sosyal Geçerlik Anketi'nden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın sosyal geçerlik verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerden sonra ikinci olarak öğretmenlere Sosyal Geçerlik Anketi uygulanmıştır. Sosyal Geçerlik Anketi'nden elde edilen bulgular Tablo 16'de sunulmuştur:

Tablo 16: Öğretmenlerin Sosyal Geçerlik Anketi'ne verdikleri puanlar

Sorular	Cevaplar				
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
1. Çalışmada uygulanan önleyici stratejiler araştırmanın amacına uygundur.	5	4	5	4	4
2. Uygulanan önleyici stratejilerden sonra öğrencilerin problem davranışlarda düşüş olmuştur.	5	4	5	4	4
3. Uygulanan önleyici stratejilerden sonra öğrencilerin akademik katılım davranışlarında artış olmuştur.	4	4	5	5	4
4. Uygulanan önleyici stratejilerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılımları üzerinde olumlu etkileri olmuştur.	4	4	4	5	4
5. Önleyici stratejiler kolaylıkla uygulanabilir yöntemlerdir.	4	4	5	4	3
6. Uygulanan önleyici stratejiler öğretmen eğitim programı sonrası önleyici sınıf yönetimi becerilerimde olumlu yönde değişim olmuştur.	4	4	5	5	4
7. Uygulanan önleyici stratejiler harcanan zaman ve emeğe değmiştir.	5	4	5	5	4
8. Önleyici stratejilerin uygulanmasının sınıf iklimi üzerinde olumlu etkileri olmuştur.	5	4	5	5	4
9. Araştırmada uygulanan öğretmen eğitim programını içerik, sunum şekli ve yürütülüş biçimi bakımından uygun buldum.	5	4	5	5	4
10. Önleyici stratejilerin benzer özellik gösteren diğer sınıflarda da uygulanmasını öneririm.	5	5	5	5	5
Toplam	46	41	49	47	40

Sosyal Geçerlik Anketi'ne verilebilecek en yüksek puan 50'dir. Buna göre öğretmenlerin ankete verdikleri puanlar incelendiğinde Ö1'in 46, Ö2'nin 41, Ö3'ün 49, Ö4'ün 47 ve Ö5'in 40 puan verdiği görülmektedir.

Tablo 16'da öğretmenlerin verdiği puanlar anketin araştırmanın amacı, araştırma süreci ve araştırmanın etkisine yönelik maddeler halinde incelenmiştir. Sosyal Geçerlik Anketi'nin 1. sorusu araştırmanın amacına yöneliktir. Anketin 5. ve 9. sorusu araştırma sürecine yöneliktir. Anketin 2, 3, 4, 6, 7, 8 ve 10. soruları ise araştırmanın etkisine yönelik sorulardır. Bu puanlara göre öğretmenlerin araştırmayı amaç, süreç ve etkileri bakımından olumlu değerlendirdikleri görülmektedir.

#### 4.2. Nitel Bulgular

Bu kısımda araştırmanın nitel kısmında kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan elde edilen verilere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.2.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Görüşme verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüş birliği sonucunda ortaya çıkan temalar, alt temalar, kodlar ve öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir.

##### 1. Araştırmanın Amacı ve Yönteme Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılan önleyici stratejilere yönelik görüşleri aşağıdaki alt temalar ve kodlardan oluşmuştur:

Tablo 17: Öğretmenlerin araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılan önleyici stratejilere yönelik görüşleri.

Alt temalar	Kodlar	f
Araştırma amacına yönelik görüşler	Araştırma amacına uygundu	5
Kullanılan önleyici stratejilere yönelik görüşler	Akran desteğini kullandım	3
	Yöntemler uygundu	3
	Bireysel çalışmalar verdim	2
	Tepki fırsatlarını arttırmayı kullandım	2
	Yöntemlerin uygunluğu ders ve konuya göre değişiyor	2
	Koşulsuz dikkati kullandım	2
	Çevreyi düzenlemeyi kullandım	1
	Seçenek sunmayı kullandım	1
	Sınıf kurallarını uyguladık	1
	Geçişleri düzenlemeye çalıştım	1
	Öncülleri kontrol altına almaya çalıştım	1
	Pekiştirmeyi kullandım	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı araştırmanın amacına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

*“Amacına uygun bir çalışma oldu.” (Ö5)*

*“Araştırmanın amacını uygun buldum. Kesinlikle olması gereken bir amaç.” (Ö2)*

Görüşme yapılan öğretmenlerin üç tanesi önleyici stratejilerden akran desteğini kullandığını belirtmiştir.

*“Akran desteği ona çok uygun mesela. Ona uyguladım etkili oldu.” (Ö2)*

*“Akran desteğini kullandım arkadaşı yardım etti hem birbirleriyle iletişim kuruyorlardı hem de o çocuğa özgüven gelip kendini ifade ediyordu.” (Ö1)*

*“Akran desteği de faydalı oldu. Olumlu bir gelişim gösterdi.” (Ö4)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üç tanesi kullanılan önleyici stratejilerin uygun olduğunu belirtirken iki tanesi yöntemlerin uygunluğunun ders ve konuya göre değişebildiğini ifade etmiştir.

*“Bazıları uygun. Hepsini uygulayamayacağımızdan dolayı, dersimin yapısından dolayı, uygulanabilecek olanları zaman zaman uygulayabildim. Duruma göre, üniteye göre bu değişebiliyor. Son üniteler olduğu için bazı uygulamalar uymuyor ama genel itibariyle uygun.” (Ö4)*

*“Önleyici stratejileri uygun buldum özellikle seçenek sunma, tepki fırsatlarını arttırma.” (Ö3)*

*“On civarında yöntem vardı. Bunların bazıları uygulanabilirdi, bazıları bazı sınıf ortamlarında uygulanabilirdi, bazı öğrencilere özel olarak uygulanabilirdi.” (Ö2)*

Araştırmaya katılan iki öğretmen müdahale sürecinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencileri desteklemek için bireysel çalışmalar verdiğini ifade etmiştir.

*“Bireysel olarak ona çalışmalar verdim, bu da sınıfın geri kalanı açısından iyi oldu.” (Ö4)*

*“Kaynaştırma öğrencilerimizin daha fazla üstünde durarak, bireysel ilgilenerek derse katmayı sağladık.” (Ö3)*

Araştırmaya katılan iki öğretmen tepki fırsatlarını artırma yöntemini kullandığını ifade etmiştir.

*“Tepki fırsatlarını arttırma normalde çekinip söz alamayan öğrenciler için bu faydalı oldu, normalde derse katılmayacakken orada katılım gösterdiler. Bunları sık kullandım.” (Ö3)*

*“Özellikle tepki fırsatlarını artırma tekniği olumlu oldu. Doğru yanlış sorularında kullanıyordum, hoşlarına gitti. Dersine girdiğim diğer sınıflarda da uyguladım.” (Ö5)*

Araştırmaya katılan iki öğretmen koşulsuz dikkat yöntemini kullandığını ifade etmiştir.

*“Hissedince hemen ona bir uyarı verip dikkatini çekiyordum, koşulsuz dikkat sağlıyordum. Hatta bazen birine kızarken ona da kızdım sırf onu gördüğümü bilsin diye.” (Ö1)*

*“Sürekli takip ettiğimde konuşması daha azaldı ve derse daha aktif katıldı. Öğrencinin ön sıralarda olması dönüt vermeyi, takip etmeyi kolaylaştırdı.” (Ö4)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları diğer önleyici stratejiler çevreyi düzenleme, seçenek sunma, sınıf kuralları oluşturma, geçişleri düzenleme, öncülleri kontrol altına alma ve pekiştirme yöntemlerini kullanmadır.

*“Öğrencinin ön sıralarda olması dönüt vermeyi, takip etmeyi kolaylaştırdı. Bazen de arka sıraya oturttum.” (Ö4)*

*“Özellikle seçenek sunma, tepki fırsatlarını arttırma, normalde çekinip söz alamayan öğrenciler için bu faydalı oldu, normalde derse katılmayacakken orada katılım gösterdiler.” (Ö3)*

*“Kurallar belirleyince düzen oluştu. Herkes kuralları kendi yazdı. Kendileri belirleyince daha etkili oldu. Parmak kaldırırken konuşmamayı öğrettim, model oldum.” (Ö1)*

*“Mesela yapabileceği bir soruda kaldırıyordum ve yapıyordu ben de pekiştiriyordum.” (Ö1)*

## **2. Akademik Katılıma Olan Etkisine Yönelik Görüşler**

Öğretmenlerin araştırmanın akademik katılıma etkisine yönelik görüşleri teması “Tipik gelişim gösteren öğrencinin akademik katılımına olan etkisine yönelik görüşler” ve “Kaynaştırma öğrencilerinin akademik katılımına olan etkisine yönelik görüşler” alt temalarından ve aşağıdaki kodlardan oluşmuştur:

Tablo 18: Öğretmenlerin araştırmanın akademik katılıma olan etkisine yönelik görüşleri.

Alt temalar	Kodlar	f
Tipik gelişim gösteren öğrencinin akademik katılımına olan etkisine yönelik görüşler	Derse katılım arttı	5
	Kendilerini daha iyi ifade ettiler	1
	Dersin akışı daha güzel oldu	1
	Çekingen öğrencilerim de derse katılmaya başladı	1
	Akademik başarı arttı	1
Kaynaştırma öğrencilerinin akademik katılımına olan etkisine yönelik görüşler	Derse katılımları arttı	5
	Diğer öğrencilere kıyasla daha az etkili oldu	1
	Kaynaştırma öğrencileri için daha yoğun ve bireysel uygulamalar gerekli	1
	Ödev yapmaya başladılar	1
	Arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya başladılar	1
	Akademik becerilerinde gelişme oldu	1

Öğretmenlerin araştırmanın tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik katılımına olan etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde tüm öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımının arttığını belirttikleri görülmektedir.

*“Akademik beceriler açısından öğrenciyi öne çıkarmak var aslında amaç olarak. Öğrencilerimizi akademik açıdan geliştirdiğini düşünüyorum. (Ö3)*

*“Çocuk daha aktif olarak derse katılacağından dolayı daha verimli oldu tabi ki. Verilmesi gereken kazanımların çoğunu alacaktır. Başarıyı etkileyecektir bu durum. Derse katılımı arttırdığını düşünüyorum.” (Ö4)*

Öğretmenlerin araştırmanın tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik katılımına olan etkisine yönelik diğer görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, dersin akışının daha güzel olduğu, çekingen öğrencilerim de derse katılmaya başladığı ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirttikleri görülmektedir.

*“Kendilerini daha iyi ifade edebildiler, akademik katılımları arttı.” (Ö3)*

*“Çekinip söz alamayan öğrenciler için bu faydalı oldu, normalde derse katılmayacakken orada katılım gösterdiler.” (Ö3)*

*“Öğrencilerin derse katılımı, akademik başarılarının artması, problem davranışların azalması konusunda katkısı diğer öğrencilerde de oldu.” (Ö5)*

Öğretmenlerin araştırmanın kaynaştırma öğrencilerinin akademik katılımına olan etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde tüm öğretmenlerin öğrencilerin derse katılımının arttığını belirttikleri görülmektedir.

*“Kaynaştırma öğrencileri için de aynı durum geçerli. Onlar kazanımları daha geç normal öğrenciler gibi alamıyorlar. Önleyici etkiler olduğunda kazanımları öğrenme yolunda daha hızlı ilerledik. Kazanımların çoğunu verebildik. Onlarda da akademik getirileri oldu diğer öğrencilerde olduğu gibi.” (Ö4)*

*“Katılımlarını arttırdığımızı düşünüyorum.” (Ö3)*

*“T.Ü.’nün daha fazla derse katılmaya başladı, notları yükseldiğini gördüm.” (Ö5)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin akademik katılımına olan etkisine yönelik diğer görüşleri incelendiğinde önleyici stratejilerin diğer öğrencilere kıyasla onlarda daha az etkili olduğu, kaynaştırma öğrencileri için daha yoğun ve bireysel uygulamaların gerekli olduğu, öğrencilerin ödev yapmaya başladıkları, arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya başladıkları ve akademik becerilerinde gelişme olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

*“Ancak diğer öğrencilerde olduğundan daha az etkili akademik anlamda. Kaynaştırma öğrencileri için daha farklı uygulamalara da gerek var. Onlar aynı seviyede değiller. Bunlar yeterli olmayabilir. Biraz daha bireysel uygulamalara ihtiyaç var. Bu şekilde daha aktif katılabilirler.” (Ö4)*

*“Bu uygulamadan sonra çocuk biraz daha derse katılmaya başladı, arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya başladı, ödevlerini yapmaya başladı.” (Ö5)*

*“B.B. içine kapanıktı, onu teşvik ettim parmak kaldırmaya ödev yapmaya başladı. Ancak Raşit üzerinde biraz daha çalışmamız gerekiyor.” (Ö5)*

*“Akran desteği ona çok uygun mesela. Orada uyguladım etkili oldu ancak bu da bir yere kadar etkili oluyor.” (Ö2)*

### **3. Problem Davranışlara Olan Etkisine Yönelik Görüşler**

Öğretmenlerin araştırmanın problem davranışlara etkisine yönelik görüşleri teması “Tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlarına olan etkisine yönelik görüşler” ve

“Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarına olan etkisine yönelik görüşler” alt temalarından ve aşağıdaki kodlardan oluşmuştur:

*Tablo 19: Öğretmenlerin araştırmanın problem davranışlara olan etkisine yönelik görüşleri.*

Alt temalar	Kodlar	f
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlarına olan etkisine yönelik görüşler	Problem davranışlarda etkili oldu	4
	Bazı öğrencilerde etkili oldu	2
	Bazı problem davranışları azalttı	1
	Tamamen ortadan kalkmadı	1
Kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarına olan etkisine yönelik görüşler	Problem davranışları azaldı	3
	Bazı öğrenciler için biraz daha yoğun uygulamalar gerekiyor	2

Öğretmenlerin araştırmanın tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışlarına olan etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin problem davranışlarda etkili olduğunu belirttiği görülmüştür.

*“Problem davranışları konusunda önleyici stratejilerin etkisi olumlu oldu. Derse katılmayıp, dersi sabote eden öğrencilerin dikkatini çekerek onları da derse dahil ederek dersin akışını daha iyi hale getirmeyi sağladık. Problem davranış azaldığı zaman daha fazla derse katılım gösterdiler. Bu iki etki aslında aynı zamanda oldu.” (Ö3)*

*“Önce ve sonrası arasında bir fark meydana geldi. Davranış ve öğrenme konularında.” (Ö5)*

Araştırmaya katılan iki öğretmen araştırmanın bazı öğrencilerin problem davranışlarında etkili olduğunu belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin ayrıca araştırmanın bazı problem davranışları azalttığını ancak tamamen ortadan kaldırmadığını belirttikleri görülmüştür.

*“Çocuğu iyi takip ettiğimizden dolayı problem davranışları da azalacaktır, tamamen kaybolmayabilir ama azalır. Her iki amacı da yerine getirdiğini düşünüyorum. Önleyici stratejiler uygulandığında daha fazla öğrenciye ulaşabildik ve bazı öğrencilerin problem davranışı azalttı.” (Ö4)*

*“Bazı problemler daha derin, bazıları daha hafif. Bu stratejiler hafif sorunlarda etkili olabiliyor. Derin problemlerde yetersiz kalıyor.” (Ö2)*

Öğretmenlerin araştırmanın kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarına olan etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde üç öğretmenin önleyici stratejilerin öğrencilerin problem davranışlarını azalttığını belirttikleri görülmektedir.

*“Sınıfta özellikle problem davranışları olan öğrencilerde olumlu etkisi oldu. Özellikle R.K. ikinci dönem izinsiz ayağa kalkma, öğretmenin yanına gelme, sırasını değiştirme davranışları oluyordu bunlarda azalma oldu.” (Ö5)*

*“Problem davranışlardan bazıları bilinçli olarak yapılan belki evde anne baba kardeşten kaynaklı olabiliyor. Sınıf ortamını bozmayacak şekilde bazı yöntemlerden bu davranışlarda etkili olanlar var.” (Ö2)*

Araştırmaya katılan iki öğretmen bazı kaynaştırma öğrencilerinin problem davranışlarına yönelik biraz daha yoğun uygulamalar gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

*“Tamamen etkili diyemiyorum. Bazı problemler daha derin, bazıları daha hafif. Bu stratejiler hafif sorunlarda etkili olabiliyor. Derin problemlerde yetersiz kalıyor. Bu da bir yere kadar etkili oluyor. Bu yöntemler belirli etkinliklerde uygun olabiliyor” (Ö2)*

*“V.Y. 'de bile tamamen problem davranışları ortadan kaldırmasa bile azalttı. Önleyici etkisi var.” (Ö3)*

#### **4. Öğretmen Eğitime Yönelik Görüşler**

Öğretmenlerin araştırmada uygulanan öğretmen eğitime yönelik görüşleri teması “Eğitimin içeriğine yönelik görüşler”, “Eğitim sürecine yönelik görüşler” ve “Eğitim yöntemine yönelik görüşler” alt temalarından ve aşağıdaki kodlardan oluşmuştur:

*Tablo 20: Öğretmenlerin öğretmen eğitime yönelik görüşleri.*

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Öğretmen eğitime yönelik görüşler	Eğitimin içeriği	Verimli ve amaca uygundu	5
		Unuttuğum yöntemleri hatırlamamı sağladı	3
		Güncel teknikleri öğrenmemizi sağladı	2
	Eğitim süreci	Daha uzun süreli olabilirdi	1
	Eğitim yöntemi	Daha fazla örnek uygulama olabilirdi	2

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitimin içeriğine yönelik görüşleri Tablo 20’de incelendiğinde, tüm öğretmenlerin eğitimin verimli ve amaca uygun olduğunu belirttikleri görülmektedir.

*“Eğitim programı gayet güzeldi. Öğretmenimiz aydınlatıcı bilgiler verdi.” (Ö4)*

*“Öğretmen eğitimi konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Eğitimi yeterli ve uygun buldum.” (Ö3)*

*“Eğitim gayet güzeldi. Güzel bir çalışma oldu, olumlu dönütler aldık.” (Ö5)*

Öğretmenlerden üçü eğitimin unuttukları yöntemleri hatırlamayı sağladığını ifade etmiştir.

*“Eğitim güzeldi, aslında bir şekilde bildiğimiz şeylerdi ya da bildiğimiz ama unuttuğumuz, uygulamadığımız şeyleri göz önüne getirdi. Fikir verdi. Bazen yastık altına koyuyoruz bilgileri, hatırlatıldı iyi oldu.” (Ö1)*

*“Öğretmen olarak yeni birkaç yöntem görmüş olduk. Hatırlamış olduk.” (Ö2)*

Araştırmaya katılan iki öğretmen, eğitim programının güncel teknikleri öğrenmelerini sağladığını ifade etmiştir.

*“Öğretmen olarak yeni birkaç yöntem görmüş olduk.” (Ö2)*

*“Ben 24 senemi bitiriyorum, tabi ki 25 sene önce aldığımız pedagojik formasyonda her yıl bir gelişme oluyor, yeni şeyler geliyor, bunları öğrenmenin her zaman faydasını görüyoruz.” (Ö5)*

Öğretmenlerin eğitim sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde, bir öğretmenin eğitim sürecinin daha uzun olabileceğini ifade ettiği görülmektedir.

*“Ancak süreç daha uzun olabilirdi.” (Ö4)*

Öğretmenlerin eğitim programının yöntemine ilişkin görüşleri incelendiğinde iki öğretmenin daha fazla uygulama olabileceğini belirttiği görülmektedir.

*“Ancak sunum yerine daha çok etkinlikler olsaydı daha iyi olurdu. Mesela o yöntemin biri için derste siz gelip uygulama yaptırabilirdiniz. Kalıcılığı daha iyi olurdu. Uygulanabilirliğini de görmüş olurdunuz.” (Ö2)*

*“Daha fazla örnek uygulama olabilirdi. Bu şekilde daha iyi anlayabiliyoruz, daha iyi uygulayabiliyoruz.” (Ö4)*

## 5. Uygulamada Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan zorluklara yönelik görüşleri teması sınıfın kalabalık olması, sürecin kısa olması, ders için uygun olmaması, daha yoğun uygulamalara ihtiyaç olması, öğrencilere birebir vakit ayırmanın zor olması ve yöntemlerin kalıcılığının az olması kodlarından oluşmuştur:

Tablo 21: Öğretmenlerin uygulamada karşılaşılan zorluklara yönelik görüşleri.

Temalar	Kodlar	f
Uygulamada karşılaşılan zorluklara yönelik görüşler	Sınıf çok kalabalık	4
	Süreç kısıydı	1
	Dersim için çok uygun değildi	1
	Bazı öğrenciler daha yoğun uygulamalara ihtiyaç duyuyor	1
	Birebir vakit ayırmakta zorlanıyorum	1
	Yöntemlerin kalıcılığı az oluyor	1

Öğretmenlerin araştırmada karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşleri incelendiğinde, dört öğretmenin sınıfın çok kalabalık olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

*“Zorluk yaşadım, ister istemez sınıf kalabalık, diğer öğrencileri de etkiliyor.” (Ö1)*

*“En büyük zorluk sınıf mevcutları, kalabalık olması. Kalabalık sınıflarda en iyi yöntemle de çalışsak, en sevdiğimiz şeyi bile yapsak bunların uygulanması çok zor ve yorucu. Sınıf mevcudu en büyük zorluk oldu.” (Ö3)*

*“Sınıfın kalabalık olması uygulamaları olumsuz etkiledi. Sınıfın kalabalıklığı mevcut koşulları sınıf yönetimi becerilerimizi de etkiliyor. Bunlar düzelirse önleyici stratejileri uygulama becerilerimiz de daha iyi olabilir. 40 kişilik sınıfta uygulamak zor.” (Ö4)*

Öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları zorluklara ilişkin diğer görüşleri incelendiğinde sürecin kısa olması, ders için uygun olmaması, daha yoğun uygulamalara ihtiyaç olması, öğrencilere birebir vakit ayırmanın zor olması ve yöntemlerin kalıcılığının az olması konularında görüş belirttikleri görülmektedir.

*“Sınıf ortamını bozmayacak şekilde bazı yöntemlerden bu davranışlarda etkili olanlar var ama tamamen etkili diyemiyorum. Bazı problemler daha derin, bazıları daha hafif. Bu stratejiler hafif sorunlarda etkili olabiliyor. Derin problemlerde yetersiz kalıyor. Önleyici stratejiler o etkinliğe yönelik durumu kurtarıyordu, kısa süreli kesinlikle etkili oldu ama o yöntemi sonlandırdığımızda etkisi de bitiyor.” (Ö2)*

“Bu öğrencilerin problem davranışları daha yoğun, bu nedenle onlarda daha yoğun uygulamalara desteklere ihtiyaç duydum. Tüm ders boyunca dikkatimi o öğrencilere veremedim. Zorluklardan bir tanesi de bu. Bu çocuklar için daha yoğun ve bireysel uygulamalar gerekiyor. (Ö3)

“Süreç kısaydı, haftalık ders saatim de az. Dersimizin üniteleri de uygulamalı üniteler değildi. Daha çok düz anlatıma dayanıyordu.” (Ö4)

“Kaynaştırma öğrencileri için daha farklı uygulamalara da gerek var. Onlar aynı seviyede değiller. Bunlar yeterli olmayabilir. Biraz daha bireysel uygulamalara ihtiyaç var. Bu şekilde daha aktif katılabilirler.” (Ö4)

## 6. Sınıf İklimi ve Öğretmene Olan Etkisine Yönelik Görüşler

Araştırmanın sınıf iklimine ve öğretmenlere olan etkisine yönelik görüşler teması “Sınıf iklimine etkisine yönelik görüşler” ve “Öğretmene olan etkisine yönelik görüşler” alt temalarından ve aşağıdaki kodlardan oluşmuştur:

Tablo 22: Öğretmenlerin araştırmanın sınıf iklimi ve öğretmene olan etkisine yönelik görüşleri.

Temalar	Alt temalar	Kodlar	f
Sınıf iklimi ve öğretmene olan etkisine yönelik görüşler	Sınıf iklimine etkisine yönelik görüşler	Sınıf genelinde olumlu etkisi oldu	4
	Öğretmene olan etkisine yönelik görüşler	Sınıf yönetimi becerilerime olumlu katkısı oldu	4
		Diğer sınıflarda da uyguladım	2
		Daha az yoruldum	1
		Motivasyonum arttı	1
		Yaraticılığım arttı	1
		Davranış değişimini gördükçe mutlu oldum	1
		Kendimi başarmış hissettim	1
		Daha sağduyulu ve doğru tepkiler verebildim	1

Tablo 22’de öğretmenlerin araştırmanın sınıf iklimine etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin sınıf iklimine olumlu etkisi olduğunu belirttiği görülmektedir.

“Bunu tüm sınıfa da dedim, kendinize güvenin diye. Öğrenciye her ders ne yapabilirsin diyordum yapabilirim kendime güveniyorum şeklinde bir slogan yaptık, hatta sınıfımıza da

*slogan yaptık, denemede başarılı olabiliriz diye her ders bir öğrenci bu sloganı atıyordu ders başında. Denemelerde biraz yükseldik çok gerilerdeydik. Bu yöntemleri sadece bir iki kişiye değil tüm sınıfa uygulamaya çalıştık.” (Ö1)*

*“Sınıfın geneli üzerindeki etkileri muhakkak oldu. Genel anlamda sınıf ikliminde olumlu bir hava yarattı. O öğrencilerin problem davranışı azaldığı zaman diğerleri de olumlu etkilendi.” (Ö3)*

*“Sınıfın geneli üzerinde de etkisi oldu. Problemlili çocuğun davranışlarından dolayı öğretmenler sürekli onu uyarmak durumunda, bu da çocuğu gözde öğrenci yapıyor. Onda olumlu etkisi olduğunda göz önünde bir çocuk olduğu için diğerleri de etkilendi. Onlar da biz de kendimize çeki düzen verelim dediler.” (Ö4)*

Tablo 22’de öğretmenlerin araştırmanın öğretmenlere olan etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde dört öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine olumlu etkisi olduğunu belirttiği görülmektedir.

*“Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine olan katkısı bence olumlu oldu. Çünkü bizim de zaman zaman bazı eğitimleri uygulamayı unuttuğumuz hep aynı yöntemlerde devam ettiğimiz oluyor. Bunları hatırlayarak daha aktif kullanmaya devam ettik.” (Ö3)*

*“Sınıf yönetimi becerilerimize olumlu etkileri oldu muhakkak. Ben 24 senemi bitiriyorum, tabi ki 25 sene önce aldığımız pedagojik formasyonda her yıl bir gelişme oluyor, yeni şeyler geliyor, bunları öğrenmenin her zaman faydasını görüyoruz.” (Ö5)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi araştırma sınıfında kullandığı yöntemleri dersine girdiği başka sınıflarda da uyguladığını ifade etmiştir.

*“Mesela başka bir sınıfta başka bir öğrencim var, fiziksel ve bilişsel sorunları var. Akran desteği ona çok uygun mesela. Orada da uyguladım etkili oldu.” (Ö2)*

*“Dersine girdiğim diğer sınıflarda da uyguladım. Sonraki yıllarda da özellikle 5. sınıflarda uygulayacağım.” (Ö5)*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmanın öğretmenlere olan etkilerine yönelik diğer görüşleri incelendiğinde daha az yoruldukları, motivasyonlarının arttığı, yaratıcılıklarının

arttığı, davranış değişimini gördükçe mutlu oldukları, kendini başarmış hissettikleri, daha sağduyulu ve doğru tepkiler verebildiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

*“Bazen kaynaştırma öğrencisine kızdığımız zamanlar oluyor, ancak bu bilgileri tekrar edip hatırladığımda daha sağduyulu davrandım, bu çocuğun durumu bu bir çocuk yapamayabilir, olabilir diye düşünüp daha doğru tepkiler verdim. Kendimi de böyle motive ettim hepsi birbirinden farklı yapamayabilir deyip onu olumlu davranışa yöneltiyordum.” (Ö1)*

*“Öğretmen üzerinde bunun etkisi kendini başarmış hissediyor, çocuğu yanlış davranışlardan kurtarıp öğrenme sürecine kattığımız hissettim, sınıfı kontrol ettiğimi gördüm. Kazan kazan durumu, iki taraf da kazanıyor.” (Ö2)*

*“O dersin bitiminde daha az enerji sarf ettiğimi hissettim. Daha az yoruldum.” (Ö3)*

*“Sınıf yönetiminde problemlerle uğraşmak yerine dersimi daha farklı nasıl işleyebilirim enerji harcadık. Sınıfta öncelikle problem davranışı çözmek durumundayız. Bu uygulamalar problem davranışı azalttı, biz de daha çeşitli etkinliklere yöneldik, motivasyonumuz, yaratıcılığımız artıyor.” (Ö4)*

*“Çocuk istedik davranışı yapabiliyorsa, bu öğretmen için büyük bir mutluluktur. O çocuğun davranışını değiştirebilmek, mutlu oluyorum. Akademik başarısı artınca da mutlu oluyorum, ama birinci sırada eğitim var.” (Ö5)*

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA

Araştırmanın ilk bulgusu öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerindeki değişime yöneliktir. Öğretmenlere verilen eğitim ve danışmanlık sonrasında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler yapılan görüşmeler ve sosyal geçerlik anketine verdikleri cevaplarda da sınıf yönetimi becerilerinin geliştiğini, güncel yöntemleri öğrenme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin artmasına paralel olarak ise öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı, akademik katılımlarının da arttığı görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde, Sucuoğlu vd. (2004)'ün, kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerini araştırdıkları çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin mevcut önleyici sınıf yönetimi becerileri ile sınıflarındaki öğrencilerin problem davranış sergileme durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın bulguları sınıflarında daha fazla problem davranış yaşayan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi puanlarının da düşük olduğunu göstermiştir.

Evertson vd. (1983) öğretmenlerin kullandıkları etkili sınıf yönetimi stratejilerini belirlenmiş ve bu stratejileri öğretmenlere öğretmek amacıyla bir “sınıf yönetimi eğitim programı” geliştirmişlerdir. Öğretmen eğitim programı sonucunda öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerinde öğrencilerin başarılarında artış olduğu gözlenmiştir. Etkili sınıf yönetiminin anahtarı, öğretmenin, öğrencinin akademik etkinlikler üzerinde çalışırken harcadığı zamanı artırma ve ders dışı faaliyetlere harcadığı zamanı en düşük düzeyde tutma becerisi olarak kabul edilmektedir (Brophy, 1988). Etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olan bir öğretmenin sınıfında problem davranışların daha az, öğrencilerin derse katılım davranışları ise daha fazla olduğu görülmüştür (Evertson vd., 1983). Önleyici sınıf yönetimi ise sınıf kurallarının öğretimi, sınıfın işleyişi ve düzenlenmesi, derse başlama, ders materyalleri, öğrenciyi izleme ve takip etme, öğretimi bireyselleştirme, yönerge verme, dikkat çekme ve sürdürme, geçişleri düzenleme, ödüllendirme, yardım sağlama, dersi bitirme ve problem davranışlara müdahale gibi alt boyutları olan ve etkili sınıf yönetimini sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır.

İşçen Karasu (2017), gerçekleştirdiği çalışmada, Performans Geribildirimine Dayalı Öğretmen Eğitimi Programının (PEGEP) okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin

önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre PEGEP'in öğretmenler ve öğrencilerin üzerinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki bu bulgularla benzer olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ÖSYGF'den aldıkları sonuçlar incelendiğinde özellikle "Sınıf kuralları ve kuralların öğretimi" alt boyutunda olumlu yönde belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Ön test bulgularında tüm öğretmenler sınıf kuralları ve kuralların öğretimi alt boyutundan 0-1 arası puan alırken, son test bulgularında öğretmenlerin 8-12 aralığında puan aldıkları görülmektedir. ÖSYGF'nin ön test aşamasında sınıfta sınıf kurallarının belirlenmediği, görselleştirilmediği, kural öğretimi yapılmadığı, öğretmenlerin sadece bazı durumlarda kuralları hatırlattığı görülmüştür. Aslında öğretmenler yapılan görüşmelerde genellikle sınıf kuralları belirlediklerini ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sürecinde yapılan gözlem ve uygulamalarda sınıf kurallarının sadece sene başında konuşulduğu, görselleştirilmediği, kurallarla ilgili öğretim yapılmadığı ve yeterince vurgulanmadığı anlaşılmaktaydı. Bu nedenle sınıf kurallarıyla ilgili ek bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Öğretmen eğitiminde sınıf kuralları ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmiş ve eğitim sonrası araştırmacı tarafından sınıf kurallarını oluşturmak amacıyla sınıfla bir etkinlik düzenlenmiştir. Sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenerek görselleştirilmiş ve sınıfa asılmıştır. Bu kurallar sonrasında öğretmenler tarafından da derslerde kullanılmıştır. Bu süreçler sonunda öğretmenlerin ara test ve son test gözlemlerinde sınıf kurallarını daha fazla vurguladıkları, kurallar için model oldukları ve kuralları hatırlattıkları görülmüştür. Kuralların belirlenmesi, görselleştirilmesi ve öğretimi ODD'de önemli bir yere sahiptir. Öğrenciden beklenen davranışlar, okuldaki rutinler ve kuralların öğrencinin anlayabileceği şekilde, yazılar, görsellerden ve videolardan faydalanarak somutlaştırılması ve öğrencilerin görebileceği yerlerde kullanılması önleyici stratejiler uygulanırken çevrenin düzenlenmesinin bir adımıdır. Çevrenin bu şekilde yapılandırılması öğrenciler için belirsizliği azaltacak, davranışsal beklentilerin netleştirilmesi ve somutlaşmasını sağlayacak ve öğrenciler için olumlu davranışları öğrenme fırsatı yaratacaktır (Clarke vd., 1999; Koyama and Wang, 2011; Murdock ve Hobbs, 2011). Araştırma öncesinde yapılan görüşme ve gözlemlerde de araştırma sınıfındaki öğrencilerin parmak kaldırmadan konuşma, derste ayağa kalkma, sınıfta gezme gibi problem davranışları sıklıkla sergiledikleri görülmüştür. Bu davranışlar sınıf kurallarıyla ilgili etkinlikte de üzerinde durulan davranışlar olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ÖSYGF’de düşük puan aldıkları ve bu araştırmanın amaçları açısından önemli olduğu düşünülen bir diğer alt boyut öğretimin bireyselleştirilmesidir. Öğretmenler araştırma sonunda bu alt boyutta daha yüksek puanlar almışlar ve bu becerilerini geliştirmişlerdir. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesini sağlayabilmesi etkili sınıf yönetiminin önemli bir parçasıdır. En etkili sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerin hepsine aynı davranmadıkları, farklı öğrenciler için öğrencilerin özelliklerini temel alan farklı stratejiler kullandıkları görülmüş; bunun aksine etkili sınıf yönetimi olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin farklı gereksinimlerine duyarlı olmadıkları görülmüştür (Blanton vd., 1993; Hanrahan v.d., 1990: Akt., Marzano ve Marzano, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin bu becerilerindeki gelişmenin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin problem davranışlarının azalması ve akademik katılımlarının artması ile bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Araştırmada her ne kadar öğretmenlerin toplam ÖSYGF puanlarında artış olsa da ÖSYGF’nin alt boyutları incelendiğinde bazı alt boyutlarda çok az miktarda değişim yaratabildiği görülmektedir. Bu durum uygulanan eğitim ve danışmanlık sürecinin öğretmenlerin bazı becerilerinde yeterince etkili olunamadığını göstermektedir. Çitil (2016), konuyla ilgili yaptığı araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları öğretmenlere verilen olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi uygulama eğitiminin kısmen etkili olduğunu göstermiştir. Verilen eğitim öğretmenlerin bilgi düzeylerini artırmış ancak beceri düzeylerinde yetersiz kalmıştır. Öğretmenlere sunulan davranışsal danışmanlığın ise etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Güner (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini incelemiş ve Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı’nın (ÖSYEP) öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgileri ve stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak eğitim programı, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerinde anlamlı bir değişikliğe yol açmamıştır.

Bu araştırmalardan da anlaşıldığı üzere bilgi düzeyinde bir değişim ortaya çıkarmak daha kolayken, beceri düzeyinde davranış değişiminin ortaya çıkması daha zor olabilmektedir. Öğretmenler sosyal geçerlik anketine verdikleri cevaplarda ve yapılan görüşmelerde uygulanan eğitim programını uygun bulduklarını, sınıf yönetimi becerilerine olumlu katkısı olduğunu, güncel teknikleri öğrenme fırsatı bulduklarını ifade ederken süreçte yaşadıkları zorlukları da

ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenler eğitim programının daha uzun olabileceğini ve daha fazla örnek uygulama yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından bir tanesidir. Öğretmen eğitimini içeren araştırmalar incelendiğinde (Güner, 2010; Çitil 2016; İşçen Karasu 2017) öğretmen eğitimlerinin birer oturum, altı oturum, sekiz oturum gibi sürelerde uygulandığı görülmektedir. Bu araştırmada uygulanan eğitim dört hafta sürmüş ve önleyici stratejilerin uygulandığı araştırmalardan örnekler verilerek eğitimin daha anlaşılabilir ve uygulanabilir olması hedeflenmiştir. Eğitim sonrası öğretmenlerin sınıflardaki uygulamaları ise tekrar gözlemlenmiş, gözlemler sonrası öğretmenlere danışmanlık sunulmuştur. Tüm bunların dışında, öğretmenlerin ders programlarının birbirinden farklı olması, ders dışı zamanlarda da katılımcı öğretmenlerden kaynaklı olarak uygun zamanların bulunamaması gibi sebeplerle öğretmen eğitimi ve danışmanlık süreçlerinde öğretmenlerle uygun zamanların ayarlanması araştırmacı için büyük bir zorluk kaynağı olmuştur. Bu nedenle eğitim sürecinin daha kısa, pratik ve kolay uygulanabilir bir süreçten oluşmasına, öğretmenler için kolaylık sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Öğretmenler eğitim programı dışında, araştırma sürecinde yaşadıkları zorlukları ifade ederken sınıfın kalabalık olması, sürecin kısa olması, dersinin uygulamalara uygun olmaması, öğrencilere birebir vakit ayırmakta zorlandıkları yönünde görüşler belirtmişlerdir. Bu durumlardan kaynaklı olarak da öğretmenlerin önleyici stratejileri yeterince uygulayamadıkları düşünülebilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ön test ve son test puanları arasında farkın en düşük olduğu alt boyutların öğrencinin dikkatini çekme ve sürdürme, materyaller, sınıfın işleyişi ve düzeni alt boyutları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ön test puanları incelendiğinde bu alt boyutlardaki puanlarının zaten yüksek olduğu, halihazırda bu becerilere oldukça yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir. Bu nedenle son test puanları ile aradaki farkın düşük çıkmasının bu durumdan da kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu önleyici stratejilerin öğrencilerin problem davranışları üzerindeki etkisidir. Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin problem davranışlarına yönelik bulgular incelendiğinde ön testlerde en sık sergiledikleri problem davranışların ders sırasında izinsiz konuşmak, ödev yapmamak, derse hazırlıksız gelmek davranışları olduğu görülmektedir. Son test bulguları kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bu davranışlarında müdahale sonrasında azalma olduğunu göstermiştir. Müdahalenin en etkili olduğu maddelerin ise tekrar eden davranışlar sergilemek, arkadaşlarına izinsiz dokunmak, ders araçlarını

getirmemek, sözel saldırganlık, sınıfta izinsiz dolaşmak ve söylenenlere karşı gelmek olduğu görülmüştür.

Alanyazında elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin eğitim ortamlarında en sık sergiledikleri problem davranışların söz almadan konuşmak, fiziksel şiddet ve zorbalık, akademik katılım eksikliği, ders dışı davranışlar, sınıf kurallarına uymama, başkalarının eşyalarını izinsiz kullanma (Tolunay, 2008); arkadaşı ile konuşma, ders araç gereçleriyle oynama, arkadaşı ile konuşma, etrafı seyretme, söz almadan konuşma, sınıfta gezinme (Pınar vd., 2017) gibi davranışlar olduğu görülmektedir. Charles (1992) öğrencilerin sergilediği sınıf içi istenmeyen davranışları önem sırasına göre beş grupta incelemiştir. Bunlar saldırganlık (fiziksel veya sözlü), ahlaksızlık (kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık), otoriteye karşı gelme, sınıf içi saygısızlıklar (yüksek sesle konuşma, sınıfta dolaşma), zamanı boşa geçirmedi. Bu çalışmalarla kıyaslandığında bu araştırmada görülen problem davranışlardan bazılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Atbaşı (2015), yaptığı araştırmada Check-in/Check-out uygulamasının öğrencilerin problem davranışlarına etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin derse etkin katılım ve arkadaşlarına saygılı olma davranışlarının arttığını göstermiştir. Çitil (2016), araştırmasında, ayrı eğitim ortamında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak için öğretmenlere olumlu davranışsal destek temelli önleyici sınıf yönetimi becerilerini öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin problem davranışlarının azalmasında özellikle öğretmenleri ödüllendirme becerilerinin artması, sınıfın fiziksel koşullarının iyileştirilmesi, öğrencilere yardım sağlama becerilerinin artması, öğrencilere sorumluluk verilmesi, öğretmenlerin derse başlama ve dikkat çekme becerilerinin artması, geçişlerin düzenlenmesi gibi önleyici stratejilerin kullanılmasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Yıldız ve Kurtova (2017), bir sınıfta görülen davranış ve öğrenme problemlerine çözüm üretmek amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları uygulanan desteğin ve müdahalelerin problem davranışı önlemede etkili olduğunu; istedik davranışı arttırmada ödülleri kullanma, öğrenci davranışlarına tutarlı tepki verme ve öğretimde bireysel farklılıklara göre düzenlemeler yapmanın olumlu davranış değişiklikleri sağladığını göstermiştir. Umbreit vd. (2004) yaptıkları araştırmada müfredat değişikliği yaparak öğrenciye daha zor görevler verilen bir müdahalenin problem davranış üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın katılımcısı 10 yaşında, 4. sınıf öğrencisi olan, normal gelişim gösteren ve problem

davranışlar sergileyen bir öğrencidir. Araştırmada öncelikle işlevsel davranış değerlendirmesi yapılmış ve öğrencinin yeterince zorlayıcı görevler verilmediğinde problem davranış sergilediği anlaşılmıştır. 2. Aşamada öğrenciye daha zorlayıcı akademik ödevler verilmiştir. Bu müdahale problem davranışların azalmasını sağlamış hem öğrencinin kendisi hem öğretmen müdahaleyi etkili bulduklarını belirtmişlerdir.

Monson vd. (2020), olumlu davranış desteği kapsamında uygulanan sınıf düzeyinde bir müdahalenin (CW-FIT) bir ortaokulda, öğrencilerin problem davranışlarını önlemedeki etkisini incelemiştir. Bu kapsamda, öğretmenler sınıf beklentilerini belirleme ve öğretme, davranışa özgü övgü kullanma ve pekiştiricilerin kullanımını içeren bir müdahale uygulamışlardır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin övgü davranışlarının zamanla arttığı ve kınama davranışlarının zamanla azaldığını; öğrencilerin ise akademik katılımlarının arttığını göstermiştir.

Killu vd. (1999) olumlu davranış desteği kapsamında uygulanan önleyici stratejilerden biri olan seçenek sunmanın kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Özel gereksinimli üç öğrencinin katılımcı olduğu araştırmada öğrencilere tercih ettikleri görevler için seçim yapabildikleri ve seçim yapma haklarının olmadığı aşamalar sunulmuştur. Araştırmanın bulguları katılımcıların tümünün seçim yapabildikleri evrelerde görev katılımlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Todd vd. (1999) çalışmalarında kendi kendini izleme yönteminin problem davranışı azaltma ve akademik katılımı artırma üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada genel eğitim sınıfında öğrencim gören, öğrenme güçlüğü ve davranış problemleri bulunan bir dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları kendini izleme uygulamasının problem davranışların sıklığında azalma, akademik katılım davranışında artış ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin önleyici stratejileri uygulama becerilerinin artmasının sonuçlarından birisi olarak da öğrencilerin problem davranışlarının azalacağı öngörülmüştür. Özellikle kuralların belirlenmesi ve öğretime verilen önemin artmasının öğrencilerin problem davranışlarının azalmasında belirleyici olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler yapılan görüşmelerinde kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını, öğrencilerle birebir ilgilenme becerilerinin arttığını, akran desteği, tepki fırsatlarını artırma, koşulsuz dikkat, seçenek sunma, pekiştirme gibi önleyici stratejileri de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çok problemlili olarak gördükleri R.K. adlı öğrencinin bile problem davranışlarının

azaldığını, çekingen davranışın yoğun olduğunu belirttikleri B.B. adlı öğrencinin daha aktif olarak derse katılmaya başladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı görülse de bazı öğrenciler için ortaya çıkan farkın anlamlı ve yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olduğu düşünülen birkaç durum vardır. Öğretmenler önleyici stratejilerin bazı problem davranışlar için etkili olurken bazı problem davranışlar için daha yoğun ve bireysel uygulamalara ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma önleyici stratejilerin öğrencilerin problem davranışlarına olan etkisini incelemeye yönelik dört hafta süren bir müdahale ile sınırlıdır. Öğretmenlerin uyguladığı önleyici stratejiler, bu süreçte bazı problem davranışlarda etkili olurken, bazı davranışların sönmesinin daha uzun zaman alabileceği unutulmamalıdır. Yapılan görüşmelerde ve araştırma süreci boyunca öğretmenlerle kurulan diyaloglarda öğretmenler sınıfın kalabalık olması, tüm öğrencilere dikkatlerini vermekte zorlanmaları, müfredatı yetiştirmekte zorlanmaları gibi zorluklardan sıklıkla bahsetmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin bazı durumlarda önleyici stratejileri yeterince verimli uygulayamadıkları da düşünülmektedir. Bu çalışmada fiziksel şartların düzenlenmesi mümkün olmamıştır. Okullarımızın ve sınıflarımızın fiziksel imkanlarının, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesinin birçok problem davranış için önleyici olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin problem davranışlarında yeterli düzeyde etkiye ulaşılamamasının sebepleri olarak yukarıda bahsedilen durumlar düşünülmektedir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren ve problem davranış sergilediği tespit edilen yalnızca bir katılımcı bulunmaktadır. Benzer durumda birden fazla katılımcıdan veri toplanması şüphesiz araştırmanın bulgularını güçlendirecektir. Bu durum araştırmanın bulgularının sınırlı kaldığı bir alan olmuştur. V.Y.'ye ait bulgular incelendiğinde problem davranışlarında azalma olduğu görülmektedir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde V.Y. için bazı fiziksel düzenlemelerden faydalandıklarını, onu ön sıralara oturttuklarını, koşulsuz dikkat stratejisini kullandıklarını, akran desteğinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler yoğun problem davranış sergilediğini düşündükleri V.Y.'nin problem davranışlarının azaldığını, uygulanan yöntemlerin ona uygun olduğunu aktarmışlardır. Buradan hareketle önleyici stratejilerin sadece özel gereksinimli değil tipik gelişim gösteren öğrencilerde de olumlu sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Alanyazındaki çalışmaların daha çok özel gereksinimli öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir (Acar, 2000; Bambara ve Kern, 2005; Ceylan ve

Yıkılmış, 2017; Pınar vd., 2017). Bu araştırmanın, önleyici stratejilerin tipik gelişim gösteren bir öğrenciye yönelik bulgularının ilerideki araştırmalar için fikir vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu öğrencilerin akademik katılımlarındaki değişimdir. Problem davranış ve akademik katılım bir madalyonun iki yüzü gibidir. Öğrencilerin akademik başarıda yaşadıkları güçlüklerin, sosyal ve uyum becerilerindeki sınırlılıkların, onların problem davranışlar sergilemesine neden olabileceği bildirilmektedir (Çiftçi, 2005). Sosyal beceri öğretimi ile öğrencilerin problem davranışlarını azaltılmayı amaçlayan çalışmalarda da hem akademik becerilerin arttığı hem de problem davranışların azaldığı belirtilmektedir (Gresham ve Elliot, 1990; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Araştırmada problem davranışların azalmasının akademik katılımı da artıracakları öngörülmüştür. Araştırma bulguları bu öngörüğü kısmen destekler niteliktedir. Müdahale öncesinde öğrencilerin özellikle derse hazırlıklı gelme, derste not tutma, dersle ilgili soru sorma ve derste söz alma maddelerindeki puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Müdahale sonrasında öğrencilerin bu maddelerdeki puanlarının arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin akademik katılım puanlarında artış olduğu görülmektedir. Ancak bu artışın tüm öğrencilerde yeterli ve anlamlı düzeyde olmadığı da görülmüştür. Benzer bir sonuç Çimen (2022)'in araştırmasında da görülmektedir. Araştırmada kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandıkları önleyici sınıf yönetimi stratejilerinin kaynaştırma öğrencilerinin ders dışı davranışları sergilenmesini önlediği ancak kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım düzeylerinin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri ile ilişkili olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin akademik katılım düzeyleri, bu araştırmada diğer iki değişkene bağlı olarak şekillenecek bir değişken durumundadır. Bakır vd. (2023), temel eğitim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, 25 öğretmenden görüş almışlardır. Öğretmenlere göre istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrenci, aile, öğretmen ve eğitim öğretim üzerinde yol açtığı olumsuz sonuçlar vardır. Bunlardan birisi de akademik gelişimin bozulmasıdır. Akademik katılım problem davranışlardan etkilenen alanların başında gelmektedir. Problem davranışlar düzeyinde istenilen etkiye ulaşıldığında akademik katılımında da amaçlanan düzeyde değişimin ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada problem davranışlar ve akademik katılım konusunda yeterli etkiye ulaşılamamasında bir diğer sebebin aile katılımının olmaması olduğu düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Olumlu davranış desteği uygulamaları ailenin de çalışmaların içine katıldığı ve bir ekiple yürütölen yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Anne-babalar çocukları motive etmekte, okulda öğrenilenler ile okul dışındaki evre arasında bağlantı kurmada aktif rol üstlenebilirler (Danielson, 2002). Olumlu davranışsal destek programlarının kapsamlı şekilde hazırlanması ve programın her aşamasında aile bireyleriyle birlikte çocukla etkileşimde bulunan her bireyin bu sürece katılması gereklidir (Erbaş, 2005). Bu çalışmada ise katılımcıların öğretmen ve öğrencilerden oluşması hedeflenmiştir. Ailelerin de sürece dahil edildiği çalışmaların daha etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren bir öğrenci de araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın tipik gelişim gösteren katılımcı öğrencisinin bulguları incelendiğinde akademik katılım davranışlarındaki değişimin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görölmektedir. Yani önleyici stratejilerin kullanılması tipik gelişim gösteren öğrencinin akademik katılım davranışları üzerinde daha etkili olmuştur. Daha önce de bahsedildiği gibi öğretmenler kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin problem davranışlarıyla ilgili müdahalelerde daha yoğun stratejilere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Çünkü bu öğrenciler için eğitimin bireyselleştirilmesi gerekmektedir. ODD yaklaşımında da yoğun problem davranışlar sergileyen öğrenciler için üçüncü düzey müdahaleler uygulanmaktadır. Üçüncül düzey müdahaleleri ise daha iyi bir davranış uzmanlığı istediği için diğer profesyonellerle iş birliği gerektirebilir (Sugai vd., 2000). Bu araştırmada sadece öğretmenlerle iş birliği yapmak hedeflenmiştir. Eğitimin yeterince bireyselleştirilememesi durumunda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin akademik katılım davranışlarındaki etki de daha az olabilir.

## BÖLÜM 6

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmada öğretmenlerin ÖSYGF puanlarında artış olduğu görülmüştür. Buna göre uygulanan eğitim programı ve danışmanlık sürecinin faydalı olduğu ve öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini arttırdığı görülmüştür.
2. Uygulanan önleyici stratejiler sonrasında kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencinin problem davranışlarının kısmen azaldığı görülmüştür.
3. Uygulanan önleyici stratejiler sonrasında kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencinin akademik katılımlarının kısmen arttığı görülmüştür.
4. Öğretmenler araştırmayı amacına uygun bulmuşlar ve kullanılan yöntemleri uygun bulduklarını belirtmişlerdir.
5. Öğretmenler araştırma sürecinde tepki fırsatlarını artırma, koşulsuz dikkat, çevresel düzenlemeler, seçenek sunma, sınıf kuralları belirleme, geçişleri düzenleme, öncülleri düzenleme ve pekiştirme gibi stratejileri uyguladıklarını belirtmişlerdir.
6. Öğretmenler araştırma süreci sonunda öğrencilerin akademik katılımlarının arttığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için daha yoğun ve bireysel uygulamalara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.
7. Öğretmenlerin çoğu araştırma süreci sonunda öğrencilerin problem davranışlarının azaldığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise problem davranışların azaldığını ancak tamamen ortadan kalkmadığını, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için daha yoğun uygulamalar gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlere önleyici sınıf yönetimi ve önleyici stratejiler konularında eğitimler verilebilir; öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerileri desteklenebilir.
2. Öğretmenler problem davranış henüz ortaya çıkmadan önce önlemeye yönelik uygulamalara önem verebilir.
3. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için bireysel müdahalelere yönelik öğretmenlere çeşitli eğitimler verilebilir.

4. Öğretmenler araştırma sürecinde sınıf mevcudunun kalabalık olmasını en büyük zorluklardan biri olarak ifade etmişlerdir. Bakanlık tarafından sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak ileri araştırmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmada izleme verileri toplanamamıştır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından ileri araştırmalarda izleme verileri toplanabilir.
2. Eşit şartlarda deney ve kontrol gruplarının oluşturulabildiği durumlarda yarı veya gerçek deneysel desenle benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Araştırmada kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin dışında tipik gelişim gösteren sadece bir öğrenci araştırmaya dahil edilebilmiştir. İleri araştırmalarda tipik gelişim gösteren daha fazla katılımcı öğrenci ile aynı araştırma gerçekleştirilebilir.
4. Problem davranışların önlenmesi ve akademik katılımın artırılmasına yönelik velilerin de dahil edildiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, Ç. (2000). *Zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmenlerin Sınıf İçi Davranışları ile Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan Öğrencilerin Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Alberto, P.A. ve Troutman, A.C. (2012). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. (Sarı, H. Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aslan, A. (2017). *Sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin kullandıkları bilimsel dayanaklı sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, A. (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler, Küçükahmet, L. (Editör). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, 171-191. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atbaşı, Z. (2015). *Sınıf içi davranışların düzenlenmesinde sınıf genelinde olumlu davranış desteği programı: Check-in/check-out*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Atbaşı, Z. (2016). Sınıf İçi Davranışların Düzenlenmesinde Sınıf Genelinde Olumlu Davranış Desteği Programı: Check-in/Check-out Uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- 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. (2021). Okul Çapında Olumlu Davranışsal Destek Modeli ve İkincil Düzey Müdahalelere Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.532583>
- Atbaşı, Z. (2021). *Olumlu Davranışsal Destek Modeli: Önleyici ve İşbirlikçi Okul İklimi Oluşturma* (Vol. 2). Vize Akademik.
- Austin, J. L. ve Soeda, J. M. (2008). Fixed-time teacher attention to decrease off-task behaviors of typically developing third graders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 279–283.
- Baer, D. M., Wolf, M. M. ve Risley, T. R., (1968). Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis, *Journal of Applied Analysis*, 1, 91-97.

- Bakır, H., Urtekin, M. S., Turay, İ. ve Erden, M. H. (2023). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi görünümü. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 46, 104–124. <https://eurasianacademy.org/index.php/socialsciences/article/view/1259/1331>
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık, 1–24. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve İlkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baltaş, Z., Baltas, A. (1992), “*Stres ve Başa Çıkma Yolları* (12. Baskı), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Banda, D. R. ve Sokolosky, S. (2012). Effectiveness of noncontingent attention to decrease attention maintained disruptive behaviors in the general education classroom. *Child and Family Behavior Therapy*, 34(2), 130–140
- Bambara, L. ve Kern, L. (2005). *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors*.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Blandford-Elliott, M. (2021). “*Predictable, Consistent, and Safe*”: *School-Wide Positive Behaviour Support in Welsh Primary Schools*. Bangor University.
- Blanton, W., Blanton, L. ve Cross, L. (1993). An exploratory study of how expert and novice regular education teachers and special education teachers think and make instructional decisions about special needs students. *Paper presented at the meeting of the American Education Research Association*, Atlanta.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi (Vol. 5)*. Pegem Akademi.
- Campoy, R. (2005). *Case Study Analysis in the Classroom: Becoming A Reflective Teacher*, Sage Publications.
- Carlson, J. I., Luiselli, J. K., Slyman, A. ve Markowski, A. (2008). Choice-making as intervention for public disrobing in children with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(2), 86–90.
- Carr, E. G. ve Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2). <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., McLaughlin, D. M., McAtee, M. I., Smith, C. E., Ryan, K. A., Ruef, M. B., Doolabh, A. ve Braddock, D. (1999). Positive

- Behavior Support for People with Developmental Disabilities* (D. Braddock, Ed.; 1st ed.). American Association on Mental Retardation.
- Ceylan, F. ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergilediği Problem Davranışlara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Önleme ve Müdahale Stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 239–264. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Chandler, L. ve Dahlquist, C. (2002). Functional assessment strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings. Ohio: Merrill Prentice Hall, Pub. Co.children. (12th ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Charles, C. M. (1992). *Building Classroom Discipline: From Models to Practice* (Vol. 4).
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., ve Smith, C. (2009). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 103–115.
- Clarke, S., Dunlap, G. ve Vaughn, B. (1999). Family-centered, assessment-based intervention to improve behavior during an early morning routine. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(4), 235–241.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. In Research Methods in Education. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Conklin, C. G., Kamps, D. ve Wills, H. (2017). The effects of class-wide function-related intervention teams (CW-FIT) on students' prosocial classroom behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 75–100
- Cote, C. A., Thompson, R. H. ve McKerchar, P. M. (2005). The Effects Of Antecedent Interventions And Extinction On Toddlers' Compliance During Transitions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(2), 235–238. <https://doi.org/10.1901/jaba.2005.143-04>
- Creswell, J.W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N., ve Mendler, A. N. (1988). Discipline with Dignity. 267.
- Çakıroğlu, O. (2014). Effects of preprinted response cards on rates of academic response, opportunities to respond, and correct academic responses of students with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 39(1), 73–85.
- Çalık, T. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Özellikleri* (L. Küçükahmet, Ed.; Vol. 6). Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, İ. ve Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihin engelli öğrencilere yönelik pekiştirme ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2005). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çimen, İ.D. (2022). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Derse Katılım Düzeylerinin Sınıf Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile İlişkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*. Gazi Üniversitesi.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: eylem araştırması. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 9(2).
- Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: A framework for school improvement. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA. <http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776&ppg=71>
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 584–589. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2009.01.105>
- Dibley, S., ve Lim, L. (1999). Providing choice making opportunities within and between daily school routines. *Journal of Behavioral Education*, 9(2). <https://doi.org/10.1023/A:1022888917128>
- DiPerna, J. C. ve Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293–297. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086156/ASSET//CMS/ASSET/BA927F8A-BB49-43A0-A313-4861010B13ED/02796015.2002.12086156.FP.PNG>
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S. ve Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curriculum revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 387–397.
- Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., White, R. ve Gomez, A. (1994). Choice Making to Promote Adaptive Behavior for Students With Emotional and Behavioral Challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 505–518.
- Dunlap, G., Iovannone, R., Kincaid, D., Wilson, K., Christiansen, K., Strain, P. S. ve Knoster, T. (2018). Prevent-Teach-Reinforce: *The School-Based Model of Individualized Positive Behavior Support*. Brookes Publishing. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/erbakantr/detail.action?docID=5548969>
- Egyed, C. J. ve Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474. <https://doi.org/10.1177/0143034306070432>

- Emmer, E. ve Stough, L. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36, 103–112. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)
- Enloe, K. A. ve Rapp, J. T. (2014). Effects of noncontingent social interaction on immediate and subsequent engagement in vocal and motor stereotypy in children with autism. *Behavior Modification*, 38(3), 374–391.
- Erbaş, D. (2002). Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 41–50.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. (Birinci Baskı). Ankara: Kök.
- Erbaş, D. (2005). Baş Makale: Olumlu davranışsal destek. *Özel Eğitim Dergisi*, 6(1).
- Erbaş, D. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2008). *Problem davranışların azaltılmasında aileler ve öğretmenler tarafından uygulanan olumlu davranışsal destek programının etkileri ve bu programa ilişkin aile ve öğretmen görüşleri* (Proje No: SBB 104k061). TÜBİTAK, ULAKBİM web sitesinden erişilen adres: <https://trdizin.gov.tr/publication/project/detail/TORVMk5EUT0=>
- Eren, A. (2013). Prospective Teachers' Perceptions of Instrumentality, Boredom Coping Strategies, and Four Aspects of Engagement. *Teaching Education*, 24(3), 302- 326.
- Ervin, R.A., Radford, P.M., Bertsch, K., Piper, A.L., Ehrhardt, K.E. ve Poling, A. (2001). A Descriptive Analysis and Critique of the Empirical Literature on School-Based Functional Assessment, *School Psychology Review*, 30, 29, 193-210.
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 203-214. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21638/232562>
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P. ve Clements, B. S. (1983). Improving Classroom Management: An Experiment in Elementary School Classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173–188. <https://doi.org/10.1086/461354>
- Filter, K. J. ve Horner, R. H. (2009). Function-based academic interventions for problem behavior. *Education and Treatment of Children*, 32(1), 1–19
- Floress, M. T. ve Jacoby, A. L. (2017). The caterpillar game: A SW-PBIS aligned classroom management system. *Journal of Applied School Psychology*, 33(1), 16–42.
- Giallo, R. ve Little, E. (2003) Classroom behavior problems: The relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal Educational and Developmental Psychology*, 3, 21-24.
- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459–464.
- Gordon, T. (1974). Teacher Effectiveness Training.

- Green, J. C., Krayder, H. ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh ve C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Gresham, F. M., Watson, T. S. ve Skinner, C. H. (2001). Functional Behavioral Assessment: Principles, Procedures, and Future Directions. *School Psychology Review*, 30(2), 156–172. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086106>
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Güder, S. Y., Alabay, E. ve Güner, E. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Davranış Problemleri ve Kullandıkları Stratejiler. *İlköğretim Online*, 414–430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile önleyici sınıf yönetimi eğitim programının öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürer, M. D. (2013). *Utilization of learning objects in social studies lesson: achievement, attitude and engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A. ve Hughes, L. E. (2015). A brief review of effective teaching practices that maximize student engagement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5–13.
- Hawken, L. H. ve Horner, R. H. (2003). Evaluation of a targeted group intervention within a school-wide system of behavior support. *Journal of Behavioral Education*, 12, 225-240.
- Hawken, L. S., MacLeod, K. S. ve Rawlings, L. (2007). Effects of the behavior education program (BEP) on office discipline referrals of elementary school students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 94-101.
- Hieneman, M., Nolan, M., Presley, J., DeTuro, L., Gayler, W. ve Dunlap, G., (1999). *Facilitator's Guide, Positive Behavioral Support*. Florida Department of Education, Bureau of Instructional Support and Community Services, Tallahassee.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G. ve Boland, J. B. (2004). The school-wide evaluation tool (SET): A research instrument for assessing school wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3-12.
- 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*. Horner, R. H., Sugai, G., ve A
- Iovannone, R., Anderson, C. ve Scott, T. (2017). Understanding setting events: What they are and how to identify them. *Beyond Behavior*, 26, 105–112

- Johnson, H. L. ve Fullwood, H. L. (2006). Disturbing Behaviors in the Secondary Classroom: How Do General Educators Perceive Problem Behaviors? *Journal of Instructional Psychology*, 33(1), 21–39.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Johnson, B. ve Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kameenui, E. J. ve Darch, C. B. (1995). *Instructional Classroom Management: A Proactive Approach to Behavior Management*. 209.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Kern, L. ve Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Killu, K., Clare, C. M. ve Im, A. (1999). Choice vs. Preference: The Effects of Choice and No Choice of Preferred and Non Preferred Spelling Tasks on the Academic Behavior of Students with Disabilities. In Source: *Journal of Behavioral Education* (Vol. 9, Issue 3).
- Kılıç, M., Kalkan, S. ve Avcı, C. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklardaki Problem Davranışı Belirleme ve Davranışa Müdahale Stratejileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1). <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351239>
- Koegel, L., Kern, R., Koegel, G. ve Dunlap, G. (1996). *Positive Behavioral Support: Including People with Difficult Behavior in the Community*, Paul. H. Brookes Pub. Co., Maryland.
- Korkmaz, İ. (2002). *İstenmeyen Davranışların Önlenmesi, Sınıf Yönetimi*, (Ed.: Zeki Kaya), 175-193, Pegem. Ankara
- Kourassanis, J., Jones, E. A. ve Fienup, D. M. (2015). Peer-video modeling: Teaching chained social game behaviors to children with ASD. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(1), 25–36.
- Koyama, T. ve Wang, H. T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2235–2242.
- Küleççi Akyavuz, E. (2020). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Yeterliğinin Belirlenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Öneriler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.559924>

- Lamella, L. ve Tincani, M. (2012). Brief wait time to increase response opportunity and correct responding of children with autism spectrum disorder who display challenging behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(6), 559–573
- Lane, K. L., Parks, R. J., Kalberg, J. R. ve Carter, E. W. (2007). Systematic screening at the middle school level: Score reliability and validity of the students risk screening scale. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 209-222.
- Lane, K.L., Kalberg, J.R. ve Menzies, M.H. (2009). Developing schoolwide programs to prevent and manage problem behaviour: A step by step approach. Guildford.
- Lassen, S. R., Steele, M. M. ve Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43, 701-712.
- Laureati, M., Bergamaschi, V. ve Pagliarini, E. (2014). School-based intervention with children. Peer-modeling, reward and repeated exposure reduce food neophobia and increase liking of fruits and vegetables.
- Lewis, R. (1999), “Teachers coping with the stress of classroom discipline”, *Social Psychology of Education*, c.3, ss.155–171.
- Lewis, T. J. ve Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive school-wide management. *Effective School Practices*, 17(4), 47-53.
- March, R. E. ve Horner, R. H. (2002). Feasibility and contributions of functional behavioral assessment in schools. *Journal of Emotional atid Behavioral Disorders*, 10(3), 158-170.
- Marzano, R.J. ve Marzano, J.S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–17.
- Massey, N. G. ve Wheeler, J. (2000). Acquisition and generalization of activity schedules and their effects on task engagement in a young child with autism in an inclusive pre-school classroom. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 326–335.
- McLaughlin, D. M. ve Carr, E. G. (2005). Quality of rapport as a setting event for problem behavior: Assessment and intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(2), 68–91.
- Medikoğlu, O. ve Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3).
- Melekoğlu, M. (2017). *Erken çocuklukta okul çaplı olumlu davranış desteği modelinin etkililiği*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Monson, K. D., Caldarella, P., Anderson, D. H. ve Wills, H. P. (2020). Improving Student Behavior in Middle School Art Classrooms: Initial Investigation of CW-FIT Tier 1. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 38–50. <https://doi.org/10.1177/1098300719864704>

- Murdock, L. C. ve Hobbs, J. Q. (2011). Picture me playing: Increasing pretend play dialogue of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 870–878.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P ve Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Mental Health*, 6(2), 125–136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- Ofsted, (2014). Below the radar: low-level disruption in the country's classrooms | The British Library. The British Library. <https://www.bl.uk/collection-items/below-the-radar-lowlevel-disruption-in-the-countrys-classrooms>
- O'Neill, R., Horner, R., Albin, R., Storey, K. ve Sprague, J. (1997). Functional Analysis of Problem Behavior: A Practical Assessment Guide.
- Özbebit, G. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, kullandıkları sınıf yönetim teknikleri ve kullanım sıklıkları (Kayseri ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi.
- Öztürk, B. (2002). *Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi, sınıf yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1997). *Sınıfta davranış yönetimi: uygulamalı davranış analizi (15th ed.)*. Karatepe Yayınları.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen öğrenci Davranışlarını Önlemeye Yönelik Disiplin Modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Peckham-Harding, K. D., (2002). *Teacher's Reported Use of Positive Behavior Support Under Typical Classroom Conditions*, (Doktora Tezi), University of California, Santa Barbara.
- Pınar, E. S., İzzet, A., Güner, N., (2017). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sergilediği Problem Davranışlar ile Davranış Sonrası Öğretmen Tepkilerinin İncelenmesi. Investigation of Problem Behaviours Exhibited By Special Needs Students in General Education Classrooms and Teacher Reactions. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 25.
- Pisacreta, J., Tincani, M., Connell, J. E. ve Axelrod, S. (2011). Increasing teachers' use of a 1:1 praise-to-behavior correction ratio to decrease student disruption in general education classrooms. *Behavioral Interventions*, 26(4), 243–260. <https://doi.org/10.1002/BIN.341>
- Powell, S. ve Nelson, B. (1997). Effects Of Choosing Academic Assignments On A Student With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 181–183. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-181>
- 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*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi.

- Sadık, F. ve Aslan, S. (2015). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 115–138. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.7585>
- Safran, S.P.; Oswald, K. (2003), “Positive behavior supports: can schools reshape disciplinary practices?”, *Council for Exceptional Children*, c. 69, S.3, ss.361-373.
- Sailor, W., Stowe, M. J., Turnbull, H. R. ve Kleinhammer-Tramill, P. J. (2007). A Case for Adding a Social—Behavioral Standard to Standards-Based Education With Schoolwide Positive Behavior Support as Its Basis. *Remedial and Special Education*, 28(6), 366-376.
- Sarı, B., ve Bayrakçı, M. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4). <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-448649>
- Sarı, H. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Sarı, H., & Dilmaç, B. (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. *M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç (Editörler). Sınıf yönetimi. Konya: Eğitim Kitabevi, (71-98).*
- Sarı, H., & Koçak, F. (2021). Uygulamalı Olumlu Davranışsal Destek (Araştırmacılar, Öğretmenler Uzmanlar ve Aileler İçin Etkili ve Pratik Uygulamalar). Ankara: Eğiten Kitap.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi XIX, 1, 167–187.*
- Schreibman, L., Whalen, C. ve Stahmer, A. C. (2000). The use of video priming to reduce disruptive transition behavior in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 3–11.
- Sever, M. (2014). Derse Katılım Envanterinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 171-182
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J. ve Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/10983007040060040401>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., ve Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.
- Siyez, D. M. (2009). High School Teachers Perceptions of and Reactions towards the Unwanted Student Behaviors. *Journal*, 25(25), 67–80.
- Skerbetz, M. D. ve Kostewicz, D. E. (2015). Consequence Choice and Students with Emotional and Behavioral Disabilities: Effects on Academic Engagement. *Exceptionality*, 23(1). <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986603>

- Smith, C. E., Carr, E. G. ve Moskowitz, L. J. (2016). Fatigue as a biological setting event for severe problem behavior in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 131–144.
- Sönmez, E. ve Receptoğlu, E. (2019). İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1). <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3327>
- Sucuoğlu, B., Akalın, S. ve Pınar-Sazak, E. (2008). Kaynaştırma Uygulamalarının Yürütüldüğü Sınıfların Öğretim Özellikleri ile Öğretmenin Sınıfı Yönetiminin Değerlendirilmesi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özoekçu, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 51–67. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000079](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000079)
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu B. ve Özoekçu O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6, 41-57
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., Nelson, C. M. ve Ruef, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(3), 131-143.
- Sugai, G. ve Horner, R. (1999). Discipline and behavioral support: Practices, Pitfalls, and Promises. *Effective School Practices*, 17(4), 10–22.
- Sun, R. C. F. ve Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 2012. <https://doi.org/10.1100/2012/208907>
- Todd, A. W., Horner, R. H. ve Sugai, G. (1999). Self-Monitoring and Self-Recruited Praise. <Http://Dx.Doi.Org/10.1177/109830079900100201>, 1(2), 66–76. <https://doi.org/10.1177/109830079900100201>
- Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Trussell, R. P., Lewis, T. J. ve Raynor, C. (2016). The impact of universal teacher practices and function-based behavior interventions on the rates of problem behaviors among at-risk students. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 261–282.
- Turnbull, A. P. ve Turnbull, H. R. (1999). Comprehensive lifestyle support for adults with challenging behavior: From rhetoric to reality. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 34, 373-394.

- Umbreit, J. ve Blair, K. S. (1996). The Effects of Preference, Choice, and Attention on Problem Behavior at School. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2).
- Umbreit, J., Lane, K. L. ve Dejud, C. (2004). Improving Classroom Behavior by Modifying Task Difficulty. [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/10983007040060010301](http://Dx.Doi.Org/10.1177/10983007040060010301), 6(1), 13–20. <https://doi.org/10.1177/10983007040060010301>
- Urlacher, S., Wolery, M. ve Ledford, J. R. (2016). Peer modeling of commenting during small group direct instruction for academic behaviors. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 24–40
- Uyar, R. Ö. (2022). *Koçluğa dayalı sosyal duygusal öğrenme öğretmen mesleki gelişim programının öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal yetkinlik ve problem davranışlarına etkisi*. Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(4), 717–721.
- Walker, B., Cheney, D., Stage, S., Blum, C. ve 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.
- Yassıbaş, U. (2021). *Bir Ortaokuldaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine ve Problem Davranışlarının Azaltılmasına Yönelik Okul Çaplı Olumlu Davranışsal Destek: Eylem Araştırması*. Doktora tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, B. (2006). *Discipline in Classroom and Management of Behaviors*. In M. Şişman ve S. Turan (Eds.), *Classroom Management*.
- Yiğit, B. (2004). *Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışının Yönetimi*. (Editörler: Şişman, M. Ve Turan, S.) *Sınıf Yönetimi*. s. 155-179. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G. ve Kurtova, C. (2017). Sınıf Sorunlarına Eylem Araştırmasıyla Çözüm Arayışı. *Elementary Education Online*, 16(1). <https://doi.org/10.17051/ie.2017.63625>
- Yüksel, A. ve Ergün, M. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları. *Yaşadıkça Eğitim*, 88, 11–16.

### **İnternette Yararlanılan Kaynaklar**

[https://en.wikipedia.org/wiki/Positive\\_behavior\\_support](https://en.wikipedia.org/wiki/Positive_behavior_support) (Erişim Tarihi: 20.08.2024)

<https://5989e5f5b738a7bf6982c01c232a1cd27056bb51.vetisonline.com/EbscoViewerService/ebook?an=1910887&callbackUrl=https%3a%2f%2fresearch.ebsco.com&db=e000xtr&format=EB&proflid=eds&lpid=&ppid=&lang=tr&location=https%3a%2f%2fdcc449fe97e72df15faf96b8d7d4f5facfaa9c92.vetisonline.com%2fc%2fih3yxv%2fsearch%2f>

[details%2fkzqs6dlkj%3fq%3dPrevent-Teach-Reinforce&isPLink=False&requestContext=&profileIdentifier=ih3yxv&recordId=kzqs6dlkj](https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm) (Erişim Tarihi: 18.8.2024)

MEB, 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (Erişim Tarihi: 10.08.2024)



## **EKLER LİSTESİ**

**EK 1:** Rehber Öğretmen Görüşme Formu

**EK 2:** Öğretmen Görüşme Formu

**EK 3:** Önleyici Sınıf Yönetimi Gözlem Formu

**EK 4:** Problem Davranış Derecelendirme Ölçeği

**EK 5:** Akademik Katılım Derecelendirme Ölçeği

**EK 6:** Öğretmen Demografik Bilgi Formu

**EK 7:** Öğrenci Bilgi Formu

**EK 8:** Bilgilendirilmiş Onam Formu

**EK 9:** Gönüllü Katılımcı Onam Formu

**EK 10:** Sosyal Geçerlik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

**EK 11:** Sosyal Geçerlilik Anket Formu

**EK 12:** Öğretmen Eğitim Programı

**EK 13:** Yarı Yapılandırılmış Görüşme Örneği

## **EK 1**

### **REHBER ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

#### **Görüşülen Öğretmenin**

**Adı Soyadı:**

**Mezun Olduğu Alan:**

**Hizmet Yılı:**

**Görüşmeyi Yapan:**

**Tarih:**

#### **Görüşme Soruları**

- 1) Rehberlik servisine en çok yönlendirilen problem davranışlar nelerdir?
- 2) Problem davranış sergileyen öğrencilerin özellikleri nelerdir (akademik, sosyal, kişisel, tanı durumu vb.)?
- 3) Problem davranışların önlenmesi konusunda ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
- 4) Öğrenciler daha çok hangi durumlarda, derslerde ve zamanlarda problem davranış sergiliyor?
- 5) Sınıfları problem davranış açısından değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
- 6) Öğretmenler problem davranışları önleme konusunda ne gibi uygulamalar yapıyor?
- 7) Problem davranışların önlenmesi konusunda sizce neler yapılabilir?

## **EK 2**

### **ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

#### **Görüşülen Öğretmenin**

**Adı Soyadı:**

**Branşı:**

**Hizmet Yılı:**

**Görüşmeyi Yapan:**

**Tarih:**

#### **Görüşme Soruları**

- 1) Sınıflarınızda öğrencilerinizin sergilediği problem davranışlar nelerdir?
- 2) Dersine girdiğiniz sınıfları problem davranışlar açısından anlatabilir misiniz?
- 3) Problem davranışlar en çok hangi durumlarda, zamanlarda, etkinliklerde ortaya çıkmaktadır?
- 4) Öğrencilerinizin sergilediği problem davranışların işlevi sizce nelerdir?
- 5) Problem davranış sergileyen öğrencilerinizin özellikleri nelerdir? Bu öğrencileriniz hakkında bilgi verebilir misiniz?
- 6) Problem davranışı önlemeye yönelik neler yapmaktasınız?
- 7) Problem davranışı önleme konusunda ihtiyaçlarınız nelerdir? Ne gibi uygulamalar yapılabilir?

**EK 3**

<b>ÖNLEYİCİ SINIF YÖNETİMİ GÖZLEM FORMU</b>	
<b>Sınıf:</b>	<b>Gözlem</b>
<b>Tarihi:</b>	
<b>Öğretmen:</b>	<b>Gözlemci:</b>
<b>Maddeler</b>	<b>P</b>
<b>1. Sınıf Kuralları</b>	
Sınıf kuralları asılmıştır. ( ) Evet ( ) Hayır	
<b>A. Sınıf Kuralları</b>	
2.Sınıf kuralları tüm öğrencilerin görebileceği bir yere asılmıştır.	
3.Sınıf kuralları öğrencilerin görebileceği büyüklükte harflerle yazılmıştır.	
4.Sınıf kuralları resimlendirilmiştir.	
5.Sınıf kuralları olumlu cümlelerle ifade edilmiştir.	
6.Sınıf kurallarının sayısı en fazla 7 tanedir.	
<b>B. Kuralların Öğretimi</b>	
7.Öğretmen uyulacak kuralları söylemiştir.	
8.Öğretmen kurallara uyanları genellikle ödüllendirmiştir.	
9.Öğretmen özel gereksinimli öğrenciyi de kurallara uyduğunda en az bir kez ödüllendirmiştir.	
10.Öğretmen kurallara uymayanlara kuralları hatırlatmıştır.	
11.Öğretmen kurallara uymayanlara yaptırımları hatırlatmıştır.	
12.Öğretmen kurallara uyulmasını sağlamak amacıyla ders sırasında kuralları öğretmiştir/prova ettirmiştir.	
<b>2. Sınıfın İşleyiş ve Düzeni</b>	
13.Sınıfta genellikle kargaşa çıkmıştır. Öğrenciler sınıfta ne yapmaları gerektiğini genellikle bilememişlerdir.	
14.Trafiğin yoğun olduğu alanlar boş bırakılmıştır. Öğretmen sıralar arasında kolaylıkla dolaşabilmiş ve her öğrenciyi rahatça erişebilmiştir.	
15.Öğretmen ders sırasında özel gereksinimli öğrenciyi/öğrencilere kolaylıkla ulaşmıştır.	
16.Öğretmen derste kullanacağı araç gereçleri önceden hazırlamıştır.	
17.Sınıftaki oturma düzeni derste kullanılan öğretim yöntemine uygundur	
18.Sınıftaki oturma düzeni ders araç gerecine/öğretim materyaline uygundur.	
<b>3. Derse Başlama</b>	
19.Öğretmen derse başlarken özel gereksinimli öğrenci/öğrenciler dahil tüm öğrencilerin dikkatini derse çekmiştir.	
20.Öğretmen derse başlarken dersin adını söylemiştir	
21.Öğretmen derse başlarken konu başlığını/konuyu söylemiştir.	
22.Öğretmen derse başlarken kısaca konunun içeriğini söylemiştir.	
23.Öğretmen derse başlarken yeni konuyu önceki konularla ilişkilendirmiştir.	
24.Öğretmen derse başlarken öğrencilere hangi kitap, defter ya da araçları çıkaracaklarını söylemiştir.	

25. Öğretmen derse başlarken tüm öğrencilerin ders araç gereçlerini çıkarıp derse/dersi dinlemeye hazır olmalarını beklemiştir.	
<b>4. Materyaller</b>	
26. Öğretmen derse girdikten sonra bir/birkaç öğrenciyi materyal almaya yollamış ya da kendisi materyal almak için sınıftan çıkmıştır.	
27. Öğretmen derse girdiğinde kullanacağı materyaller hazırdır.	
28. Kullanılan materyaller bozuk, eksik ya da kırıktır	
29. Kullanılan materyaller dersin içeriğine ve/veya konusuna uygundur.	
30. Kullanılan materyaller sınıftaki tüm öğrencilerin özelliklerine uygundur.	
31. Öğretmen hazırladığı materyalleri bütün gerekli durumlarda uygun şekilde kullanmıştır.	
32. Öğretmen materyalleri kullanarak ders anlatırken, tüm öğrencilerin materyalleri görmelerini, anlatılanları izleyebilmelerini ve gerekli durumlarda materyalleri kullanmalarını sağlamıştır.	
<b>5. Öğrenciyi izleme/katılımı takip etme</b>	
33. Öğretmen ders süresince/ders anlatırken sınıftaki tüm öğrencileri nadiren izlemiştir.	
34. Öğretmen ders süresince/ders anlatırken sınıfta dolaşmıştır.	
35. Öğretmen ders süresince/ders anlatırken öğrencilere konula ilgili sorular sormuştur.	
36. Öğretmen ders süresince/ders anlatırken öğrencilere gerekli geribildirimleri vermiştir.	
37. Öğretmen ders süresince özel gereksinimli öğrenciyi de izlemiş, ona sorular sormuş ve/veya onunla göz teması kurarak ders anlatmıştır.	
<b>6. Öğretimi bireyselleştirme</b>	
38. Öğretmen kısa süreli de olsa özel gereksinimli öğrenciyle, en az 2-3 dakika, bireysel olarak çalışmıştır.	
39. Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin bir arkadaşından yardım almasını sağlamıştır.	
40. Özel gereksinimli öğrenci verilen görevi yapamadığı zaman öğretmen ona model olmuştur.	
41. Öğretmen dersin içeriğinde özel gereksinimli öğrenciye uygun değişiklik(ler) yapmıştır.	
42. Öğretmen özel gereksinimli öğrencinin derse aktif katılımını sağlamıştır.	
43. Öğretmen özel gereksinimli öğrenciye öğrenme fırsatları vermiştir.	
<b>Yönerge verme</b>	
44. Öğrencilerin çoğu öğretmenin yönergelerini anlamamışlardır.	
45. Öğretmen verdiği yönergelerde, bazen açık/anlaşılır ifadeler, bazen de ifadeler kullanmıştır	
46. Öğretmen yönerge verirken, açık/anlaşılır ifadeler kullanmıştır.	
47. Öğretmen özel gereksinimli öğrenciye de dahil olmak üzere gereksinim duyan tüm öğrencilere verdiği yönergeyi/yönergeleri tekrarlamış; onların yönergeleri anlamalarını sağlamıştır.	
<b>8. Öğrencilerin dikkatini çekme ve sürdürme</b>	
48. Öğretmen dersle ya da yönetimle ilgili konuşmalar dışında uygun olmayan konuşmalar (dersle ilgisi olmayan fıkra, gereksiz şaka vb. gibi) yaparak öğrencilerin dikkatini dağıtmıştır.	
49. Öğretmen ders esnasında soru sorarak ya da “Buraya bakın.” vb. gibi ifadeler kullanarak öğrencilerin dikkatlerini sürdürmüştür.	
50. Öğretmen ders esnasında öğrencilerin dikkatini kullandığı materyale/ders aracına çekmiştir.	

51.Öğretmen ders esnasında, özel gereksinimli öğrencinin/öğrencilerin de dikkatini soru sorarak,"Buraya bakın." diyerek, adını söyleyerek ya da kullandığı materyali göstererek sürdürmüştür.	
<b>9.Geçişler</b>	
52.Öğretmen derste aynı öğretimsel amaca yönelik en az iki etkinlik yaptırmıştır.	
53.Öğretmen geçişlerde yaşanan kargaşayı ve zaman kaybını önleyecek herhangi bir şey yapmamıştır.T.P.	
54.Öğretmen bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken tüm sınıfın geçiş için hazır olmasını beklemiştir.	
55.Öğretmen geçiş yapılacak etkinliğin adını söylemiştir.	
56.Öğretmen geçişin nasıl yapılacağını söylemiştir/göstermiştir/prova yaptırmıştır.	
57.Öğretmen geçişlerde sınıftaki tüm öğrencileri izlemiştir.	
58.Öğretmen özel gereksinimli öğrenci de dahil tüm öğrencilerin bir sonraki etkinliğe zamanında geçmesini sağlamıştır.	
59.Geçişler genellikle sorunsuz olmuştur.	
<b>10.Olumlu davranışları ödüllendirme</b>	
60.Öğretmen derste genellikle öğrencilerin en az 2-3 olumlu davranışını fark etmiş ve ödüllendirmiştir.	
61. Öğretmen öğrencilerin yaşına ve düzeyine uygun ödüller kullanmıştır.	
62.Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödülün ne olduğunu genellikle söylemiştir.	
63.Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödülü kime verdiğini genellikle söylemiştir.	
64.Öğretmen öğrencileri ödüllendirirken ödüllendirdiği davranışın ne olduğunu genellikle söylemiştir.	
65.Öğretmen öğrencilerin sorulara yanıt verme, derse katılım, verilen iş üzerinde çalışma, vb. en az 2 akademik davranışını ödüllendirmiştir.	
66.Öğretmen sosyal davranışını ödüllendirmiştir.	
67.Öğretmen özel gereksinimli öğrenci/öğrencilerin, dersteki en az 1 ya da 2 sosyal ya da akademik davranışını ödüllendirmiştir.	
<b>11.Uygun yardım sağlama</b>	
68.Öğretmen genellikle gereksinim duyan öğrencilere uygun yardımı sağlamıştır.	
69.Öğretmen öğrencinin/öğrencilerin zorlandığı becerinin nasıl yapılacağını/sorunun nasıl çözüleceğini onlara anlatmıştır.	
70.Öğretmen yapamadıkları beceri için öğrenciye/öğrencilere model olmuştur.	
71.Öğretmen öğrenci istenen beceri sergilediği zaman onu onaylamıştır.	
<b>12.Dersi bitirme</b>	
72.Ders bitiş zili çaldığında öğrenciler hemen dışarı çıkmışlardır.	
73.Dersin sonunda öğretmen dersi ya da işlediği konuyu özetlemiştir.	
74.Dersin sonunda öğretmen dersin ya da konunun anlaşılıp anlaşılmadığını birkaç soru sorarak değerlendirmiştir.	
75.Dersin sonunda öğretmen konuyla ilgili ödevleri söylemiş, tahtaya yazmış ya da öğrencilerin defterlerine yazdırmıştır.	
76.Dersin sonunda öğretmen ödevlerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmiştir.	
77.Dersin sonunda öğretmen özel gereksinimli öğrencinin ödevlerini alıp almadığını/yazıp yazmadığını kontrol etmiştir.	
78.Dersin sonunda öğretmen bir sonraki derste ya da ertesi gün neler yapacaklarını söylemiştir.	

79.Öğretmen dersi planladığı zamanda bitirmiştir.	
<b>13.Problem davranışlar</b>	
80.Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, genellikle problem davranışı fark etmemiştir.	
81.Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, genellikle “sus, dinle, kapa çeneni, otur yerine” vb ifadeleri kullanmıştır.	
82.Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem sergileyen öğrenciyi azarlamıştır.	
83. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyi/öğrencilere herhangi bir ceza vermiştir.	
84. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyi/öğrencilerle pazarlık etmiştir.	
85. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranış sergileyen öğrenciyi/öğrencileri olumlu bir davranışa yönlendirmiştir	
86. Öğretmen herhangi bir problem davranış sergilendiği zaman, problem davranışa sakin, çabuk ve uygun bir tepki vererek derse devam etmiştir.	
<b>TOPLAM PUAN</b>	
<b>Ortalama puan</b>	

**EK 4****PROBLEM DAVRANIŞ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ**

Öğrencinin Adı- soyadı:

Tarih:../../2024

Formu Dolduran Öğretmenin Adı-Soyadı:

.....

Aşağıdaki davranışların sınıfınızdaki öğrenci tarafından hangi düzeyde sergilendiğini belirtiniz. Aşağıda yer almayan davranışları “Diğer” kısmına yazabilirsiniz.

		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sık	Çok Sık
1	Fiziksel saldırganlık davranışı (vurmak, itmek vb.)	1	2	3	4	5
2	Sözel saldırganlık davranışı (küfür, hakaret, alay etme vb.)	1	2	3	4	5
3	Eşyaları tahrip etme davranışı	1	2	3	4	5
4	Ders sırasında izinsiz konuşma	1	2	3	4	5
5	Ders sırasında izinsiz ayağa kalkma	1	2	3	4	5
6	Ders sırasında izinsiz sınıfta dolaşma	1	2	3	4	5
7	Derste not tutmama	1	2	3	4	5
8	Ödev yapmama	1	2	3	4	5
9	Sınıfta etkinliklere katılmama	1	2	3	4	5
10	Grupla çalışmalarında uyumsuz davranma	1	2	3	4	5
11	Dersle ilgili sorulara yanıt vermeme	1	2	3	4	5

12	Derse geç gelme	1	2	3	4	5
13	Ders araç gereçlerini getirmeme	1	2	3	4	5
14	Derse hazırlıksız gelme	1	2	3	4	5
15	Tekrar eden davranışlar sergilemek (otururken sallanmak, ayağını sallamak, sesler çıkarmak vb.)	1	2	3	4	5
16	Verilen görevleri yerine getirmemek	1	2	3	4	5
17	Yalan söylemek	1	2	3	4	5
18	Hırsızlık yapmak	1	2	3	4	5
19	Çekingenlik	1	2	3	4	5
20	Söylenenlere karşı gelme davranışı	1	2	3	4	5
21	Arkadaşlarına izinsiz dokunma, temas etme davranışı	1	2	3	4	5
	Diğer:					

**EK 5****AKADEMİK KATILIM DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ**

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Tarih: .../.../2024

Formu Dolduran Öğretmenin Adı-Soyadı:

.....

Aşağıdaki davranışların sınıfınızdaki öğrenci tarafından hangi düzeyde sergilendiğini belirtiniz. Aşağıda yer almayan davranışları “Diğer” kısmına yazabilirsiniz.

		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Sık	Çok Sık
1	Derse vaktinde gelir.	1	2	3	4	5
2	Derse karşı ilgilidir.	1	2	3	4	5
3	Dersi dikkatli şekilde dinler.	1	2	3	4	5
4	Derste sessiz olur.	1	2	3	4	5
5	Derste sırasında oturur.	1	2	3	4	5
6	Derste konuşmak için izin alır.	1	2	3	4	5
7	Derste not tutar.	1	2	3	4	5
8	Ödevlerini yapar.	1	2	3	4	5
9	Sınıftaki etkinliklere katılır.	1	2	3	4	5
10	Grup arkadaşlarıyla çalışır.	1	2	3	4	5
11	Dersle ilgili soru sorar.	1	2	3	4	5
12	Derste sorulan soruya yanıt verir.	1	2	3	4	5
13	Derste söz alır.	1	2	3	4	5
14	Derse hazırlıklı gelir.	1	2	3	4	5
	Diğer:					

**EK 6**

<b>ÖĞRETMEN DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU</b>	
<b>Katılımcı No</b>	
<b>Hizmet Yılı</b>	
<b>Branşı</b>	
<b>Cinsiyeti</b>	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
<b>Eğitim durumu</b>	<input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora



**EK 7**

<b>ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU</b>	
<b>Öğrenci Adı</b>	
<b>Sınıf Seviyesi</b>	
<b>Yaşı</b>	
<b>Cinsiyeti</b>	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
<b>Tanısı</b>	<input type="checkbox"/> ÖÖG <input type="checkbox"/> DEHB <input type="checkbox"/> Bedensel Yetersizlik <input type="checkbox"/> Zihinsel Yetersizlik <input type="checkbox"/> İşitme Yetersizliği <input type="checkbox"/> Otizm <input type="checkbox"/> Görme Yetersizliği <input type="checkbox"/> Süregelen Hastalık <input type="checkbox"/> Duygusal ve Davranışsal Bozukluk

## EK 8

### NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır. Bu kapsamda “Sınıf İçi Önleyici Strateji Kullanımının Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Problem Davranışları ve Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırma Doç.Dr. Zehra ATBAŞI danışmanlığında Cemile Ceyda KORKMAZ tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz.** Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

#### **Araştırmayla İlgili Bilgiler:**

Araştırmanın Amacı: Önleyici stratejilerin özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılımları üzerindeki etkisini incelemek

Araştırmanın Süresi: 6 ay

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Çalışılan kurum

#### **Çalışmaya Katılım Onayı:**

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

e-posta:

İmzası:



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU**  
**GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAY FORMU**

**(Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)**

Sizi Cemile Ceyda KORKMAZ tarafından yürütülen “Sınıf İçi Önleyici Strateji Kullanımının Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Problem Davranışları ve Akademik Katılımları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı önleyici stratejilerin özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılımları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada sizden tahminen dört hafta zaman ayırmanız istenmektedir.

**Bu çalışmaya katılmak tamamen GÖNÜLLÜLÜK esasına dayanmaktadır.**

Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün sorulara, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir.

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup **KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ GİZLİ TUTULACAKTIR**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında, şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız, araştırmacıya şimdi sorabilir veya aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

<b>Yardımcı Araştırmacı/Sorumlu Araştırmacı Tarafından Doldurulacak</b>	
Katılımcının kişisel bilgilerinin gizli tutulacağını, katılımcının çalışma kapsamında sağlayacağı tüm verilerin etik kurallara göre işleneceğini ve bu etik kuralların ihlali durumunda, ortaya çıkacak tüm sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.	
<b>Unvanı, Adı-Soyadı:</b>	
<b>Tarih:</b>	
<b>İmza:</b>	
<b>Yetişkin Katılımcının Kendisi tarafından doldurulacak</b>	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. <input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. <input type="checkbox"/> Bu koşullarda, araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.	
<b>18 Yaş Altı Kısıtlı Katılımcının Velisi/Vasisi tarafından doldurulacak</b>	
<input type="checkbox"/> Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve bu çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü katılımcılara düşen sorumlulukları anladım. <input type="checkbox"/> Çalışma hakkında yazılı/sözlü açıklama araştırmacı tarafından yapıldı ve katılımcının kişisel bilgilerinin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi. <input type="checkbox"/> Bu koşullarda, Velisi/Vasisi bulunduğum .....'nın araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasını kabul ediyorum.	
Araştırma tamamlandığında genel/özel sonuçların benimle paylaşılmasını	<input type="checkbox"/> İstiyorum <input type="checkbox"/> İstemiyorum
<b>Adı-Soyadı: veya Katılımcı Kodu:</b>	
<b>Tarih:</b>	
<b>İmza:</b>	
<b>İletişim Bilgileri (İsteğe bağlı):</b>	

*Bu form, katılımcının kendisi/velisi/vasisi tarafından imzalandıktan sonra araştırmacıya teslim edilecektir. Ayrıca talep edildiği takdirde, bu formun bir nüshası katılımcıya verilecektir.*

## EK 10

### SOSYAL GEÇERLİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

1. Çalışmanın amacı önleyici stratejilerin özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılımları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla ilgili neler düşünüyorsunuz?
2. Araştırmada uygulanan önleyici stratejileri uygun buldunuz mu? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Bu çalışmada uygulanan önleyici stratejileri öğrencilerinize sağladığı akademik beceriler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Bu çalışmada uygulanan önleyici stratejileri öğrencilerinizin problem davranışlarını azaltmak konusundaki etkisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Bu çalışmada uygulanan önleyici stratejilerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılım davranışları üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. Bu araştırmada uygulanan öğretmen eğitim programını nasıl değerlendiriyorsunuz? Eğitim programının içeriği, sunum şekli ve yürütülüş biçimi hakkındaki görüşleriniz neler?
7. Önleyici stratejileri uygulamakta zorluk yaşadınız mı? Ne tür zorluklar yaşadınız?
8. Bu çalışma sonunda öğrencilerde gördüğünüz değişiklikler nelerdir?
9. Bu araştırmada uygulanan önleyici stratejilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine katkısı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
10. Önleyici stratejilerin sınıf iklimi üzerindeki etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
  - Genel sınıf ortamı, sınıfın geneli
  - Akranlar (diğer öğrenciler üzerindeki etkisi)
  - Öğretmen davranışlarına yansımaları

**EK 11****SOSYAL GEÇERLİLİK ANKET FORMU**

Lütfen aşağıda bulunan her bir durum için sizi en iyi tanımlayan rakamı işaretleyiniz.

	<b>Katılmıyorum</b>				<b>Katılıyorum</b>
	1	2	3	4	5
1. Çalışmada uygulanan önleyici stratejiler araştırmanın amacına uygundur.	1	2	3	4	5
2. Uygulanan önleyici stratejilerden sonra öğrencilerin problem davranışlarda düşüş olmuştur.	1	2	3	4	5
3. Uygulanan önleyici stratejilerden sonra öğrencilerin akademik katılım davranışlarında artış olmuştur.	1	2	3	4	5
4. Uygulanan önleyici stratejilerin kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin problem davranışları ve akademik katılımları üzerinde olumlu etkileri olmuştur.	1	2	3	4	5
5. Önleyici stratejiler kolaylıkla uygulanabilir yöntemlerdir.	1	2	3	4	5
6. Uygulanan önleyici stratejiler öğretmen eğitim programı sonrası önleyici sınıf yönetimi becerilerimde olumlu yönde değişim olmuştur.	1	2	3	4	5
7. Uygulanan önleyici stratejiler harcanan zaman ve emeğe değerlidir.	1	2	3	4	5
8. Önleyici stratejilerin uygulanmasının sınıf iklimi üzerinde olumlu etkileri olmuştur.	1	2	3	4	5
9. Araştırmada uygulanan öğretmen eğitim programını içerik, sunum şekli ve yürütülüş biçimi bakımından uygun buldum.	1	2	3	4	5
10. Önleyici stratejilerin benzer özellik gösteren diğer sınıflarda da uygulanmasını öneririm.	1	2	3	4	5

Listede yer almayan ve eklemek istediğiniz görüşlerinizi belirtebilirsiniz:

**EK 12**

**SINIF İÇİ ÖNLEYİCİ STRATEJİ KULLANIMININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ  
ALAN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE AKADEMİK  
KATILIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI**

## İÇİNDEKİLER

### 1.PROBLEM DAVRANIŞ

- 1.1. Problem Davranış Nedir?
- 1.2. Problem Davranışın Etkileri
- 1.3. Problem Davranışın İşlevi
  - 1.3.1. Sosyal İlgi ve Dikkat Elde Etme
  - 1.3.2. Nesne Elde Etme
  - 1.3.3. Duyusal Uyarın Elde Etme
  - 1.3.4. Kaçma
- 1.4. Problem Davranışa Zemin Hazırlayan Uyarınlar
- 1.5. Problem Davranışın Öncülleri
- 1.6. Davranış Sonrası Uyarınlar
- 1.7. Problem Davranışa Yönelik Müdahaleler

### 2. ETKİLİ SINIF YÖNETİMİ

- 2.1.Sınıf Yönetimi Yaklaşımları
- 2.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları
- 2.3. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler
- 2.4. Ödüllendirme ve Pekiştirme
- 2.5. Olumlu Davranış Desteği (ODD) (Positive Behaviour Support)

### 3. ÖNLEYİCİ STRATEJİLER

- 3.1. Öğrenciye Seçenek Sunma
- 3.2. Programda Değişiklik Yapma
- 3.3. Zor Görevleri Kolay Görevlerin Arasına Yerleştirme
- 3.4. Geçiş Destekleri
- 3.5. Çevresel Destek/Çevreyi Düzenleme
- 3.6. Koşulsuz Dikkat/ Olumlu Yorum
- 3.7. Etkili Sınıf Yönetimi
- 3.8. Öncül Olay Değişikliği
- 3.9. Tepki Fırsatlarını Arttırma
- 3.10. Akran Desteği

## 1.PROBLEM DAVRANIŞ

### 1.1. Problem Davranış Nedir?

Problem davranış genel ifadeyle bireyin yaşam kalitesini düşüren, toplum hayatına uyum sağlamasını zorlaştıran, kendisini ve çevresindekileri olumsuz etkileyen davranışlardır (Carr ve Durand, 1985). Sınıf ortamlarında öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar eğitim alanında yapılan pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Araştırmalarda öğrencilerin en sık gösterdiği problem davranışlar sınıfta söz almadan konuşmak, sınıfa gürültüyle girip çıkmak, ders materyalini getirmemek, vurmak, küfretmek, izinsiz konuşmak, yerinde oturmamak ve arkadaşlarını rahatsız etmek şeklindedir. Benzer şekilde bir araştırmada da sınıf ortamında öğrencilerin en sık sergiledikleri problem davranışlar söz almadan konuşmak, fiziksel şiddet ve zorbalık, akademik katılım eksikliği, ders dışı davranışlar, sınıf kurallarına uymama, başkalarının eşyalarını izinsiz kullanma şeklinde davranışlar olarak ifade edilmiştir (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Bazı tanımlara göre problem davranış;

Okul içerisinde eğitsel faaliyetleri aksatan ya da engelleyen bütün davranışlardır (Başar, 2011, s. 117).

Okul ortamında oluşturulan kurallara uymayan ve öğrenme –öğretme faaliyetlerini olumsuz etkileyen tüm davranışlardır (Öztürk, 2007, s. 152).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerini geciktiren veya engelleyen davranışlar istenmeyen davranış olarak nitelendirilir (Toprakçı, 2004, s.231).

Bir davranışın problem davranış olarak nitelik kazandırılabilmesi için dört temel ölçüt vardır (Korkmaz, 2003, s. 173):

1. Davranışın öğrencinin kendisini ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi,
2. Davranışın öğrencinin kendisini ya da sınıftaki arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması,
3. Davranışın okul araç gereçlerine veya arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi,
4. Davranışın öğrencinin diğer öğrenciler ile sosyalleşmesini engellemesi (Kapucuoğlu, Tolunay, 2008, s. 27).

Problem davranışlara öğrencinin sınıfa öğretmenden sonra girmesi, ders sırasında izin almadan konuşması, arkadaşları ile kavga etmesi, agresif davranışlar sergilemesi, mazeretsiz devamsızlık yapması, diğer arkadaşlarının dersi dinlemesine engel olması, başkalarına zarar veren davranışlar sergilemesi örnek verilebilir.

## 1.2. Problem Davranışın Etkileri

Bireyin yaşı, fiziksel, sosyal, bilişsel ve psikolojik gelişim alanlarındaki düzeyi, ilgi ve yetenekleri gibi birçok faktör bireyin davranışlarını, motivasyonunu, hazır bulunuşluğunu ve öğrenme becerilerini etkiler. Öğretmenler sınıflarda bu faktörlerin her birinden farklı düzeyde etkilenen, farklı özellikteki öğrencilerle bir arada bulunurlar ve eğitim öğretimi sürdürürler. Bu faktörlerin çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri olabilir ve çocuk sonuç olarak problem davranışlar sergileyebilir. Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar eğitim ortamlarında birçok olumsuzluğa neden olabilir. Sınıf ortamlarında öğrencilerin problem davranışları hem sınıfın atmosferini olumsuz etkilemekte hem de problem davranış sergileyen öğrencinin akademik performansı düşmektedir (Özyürek, 2005, aktaran Atbaşı, 2015). Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar sınıf ortamını olumsuz etkilemenin yanında problem davranış sergileyen öğrencilerin de bu davranışları nedeniyle birtakım risklerle karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Okullarda problem davranışlara sahip olan öğrencilerin karşı karşıya oldukları risklerden birisi, problem davranışları nedeniyle bu öğrencilerin eğitim ve öğretim imkanlarından faydalanamamaları ve bunun sonucunda başarısızlık yaşama durumlarıdır (Chandler ve Dahlquist, 2002, aktaran Erbaş, 2002; Ceylan ve Yıkılmış, 2017). Bir diğer risk ise bu öğrencilerin problem davranışlarından dolayı akranları tarafından dışlanma, kabul görmeme ve sosyal açıdan uyum sağlayamama durumu ile karşı karşıya kalmalarıdır (Erbaş, 2002). Yapılan araştırmalar okullarda problem davranışların arttığını ve öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların okulların öğrenme ortamını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Demir, 2009). Öğrencilerin artan problem davranışları nedeniyle öğretmenler sınıf yönetimi, sınıfta düzeni sağlama ve olumlu bir sınıf ortamı oluşturma gibi konularda güçlükler yaşamaktadırlar. Öğrencilerin problem davranışlarından kaynaklanan olumsuzlar ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Egyed ve Short, 2006). Problem davranışlarla baş etme tüm öğretmenler için ciddi bir stres ve tükenme kaynağı olabilmektedir. Öğretmenler problem davranışlarla baş etme konusunda yeterli değilse öğretim için ayrılan zamanın büyük bir bölümünü bu davranışlara müdahale ederek ya da önlemeye çalışarak geçirmektedir.

Problem davranışlar hem problem davranış sergileyen öğrenciyi hem de içinde buldukları çevredeki diğer bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle problem davranışların neden olduğu olumsuz etkileri en aza indiren veya önleyici müdahalelerin uygulanması gerekmektedir.

*(Materyalin tamamı için araştırmacıyla iletişime geçiniz.)*



## EK 13

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Örneği

Araştırmacı (A): Çalışmamızın amacı önleyici stratejileri kullanarak öğrencilerin problem davranışlarını azaltmak akademik katılımlarını ise arttırmaktı. Siz bu amaçla ilgili neler düşünüyorsunuz?

Katılımcı (K): Gayet olumlu bir çalışma oldu, öğrencilerimizin sınıfta özellikle davranışlarda problem gösteren öğrencilerimizde olumlu etkisi yaşandı. Biliyorsunuz 5/N sınıfta özellikle R.K. adlı öğrenci özellikle ikinci dönem izinsiz ayağa kalkma, sınıfta dolaşma, öğretmenin yanına gelme veya sırasını değiştirme problemleri oluyordu onda biraz azalma meydana geldi. O sınıfta zaten üç kaynaştırma öğrencimiz var. Diğer iki öğrencimiz B.B. ve T.Ü. var. T.Ü. daha fazla derse katılmaya başladı. Akademik olarak öğrencimizin yazılılarda daha yüksek notlar aldığını gördüm. B.B. ise biraz içine kapanıktı, çekingenliği vardı. Ama bu uyguladığımız program sayesinde biraz daha çocuk derse katılmaya başladı, arkadaşlarıyla biraz daha iş birliği yapmaya başladı. Ödevlerini biraz yapmaya başladı. Diğer öğrencilerimiz, kaynaştırma öğrencilerimiz dışındakiler üzerinde de olumlu etkiler tabi ki oldu. Özellikle sizinle o tepki fırsatlarını artırma konusundaki çalışmada, doğru yanlış sorularında gayet hoşlarına gitti. Yeri geldikçe uyguladım o metodu. Sadece 5/N sınıfına değil girmiş olduğum diğer sınıflarda da uyguladım hoşlarına gitti. Bundan sonraki yıllarda da uygulayacağım özellikle 5. Sınıflarda.

A: Aslında iki sorunun da cevabını vermiş oldunuz. Burada şunları da soracaktım; önleyici stratejilerin öğrencilere sağladığı hem akademik beceriler konusundaki katkıları hem de problem davranışlarını azaltmak konusundaki etkilerini soracaktım.

K: Muhakkak tabi ki faydaları oldu bu sizin önermiş olduğunuz eğitim programındakilerin. Öncesiyle sonrası arasında bir fark meydana geldi. Davranışlar konusunda olsun, öğrenme konusunda olsun, öğrencilerimizde gelişme meydana geldi. Bunu da geliştirerek devam edeceğiz.

A: Uygulanan stratejileri uygun buldunuz mu, bu konudaki düşünceleriniz neler?

K: Uygun buldum fakat daha önce de söylemiştim, sınıf mevcutlarının fazla olması biraz zorlaştırıyor. Sınıf mevcutlarının en fazla 25-30 kişi olması gerekli ama şu anda 5. Sınıflarımızın mevcudu 45, 46, 47. Bunlardan üç beşi sürekli devamsızlık yapıyor ama yine 40

ve üzerinde öğrencilerimiz devam ediyor. Bu da bir problem. Umarım gelecek yıllarda bu sayı makul seviyelere çekilir.

A: Aslında bu durum da problem davranışlarını tetikliyor demek istiyorsunuz.

K: Evet evet, öğretmenin sınıftaki hakimiyeti, kontrolünde bu bir problem meydana getirir. Ne kadar çok artarsa doğru orantılı şekilde tabi ki problem davranışlar da artıyor.

A: Bu konuda tekrar bir soru soracağım size, bu süreçte yaşadığınız zorluklarla ilgili. Bu konuya orada da değiniriz diye düşünüyorum. Bir diğer sorum bu stratejilerin özellikle kaynaştırma öğrencileri üzerinde gördüğünüz etkiler nasıl oldu?

K: Konuşmamızın başında da bu konudan bahsetmiştim. Özellikle R.K. ile bu konuda gözlem yapma ve uygulama fırsatlarım oldu. Birinci dönem öğrencide çok problem yoktu ama ikinci dönem problemler çok artmıştı. Bu araştırmada birçok şeyi onda uyguladım, bir düzelme meydana geldi. T.Ü. ile ben çok sorun yaşamıyordum aslında. Çok problem davranışı yok ancak akademik katılımı azdı. B.B. de aynı şekilde içine kapanıktı, katılmıyordu. Onları biraz daha teşvik ettim. Parmak kaldırmaya başladılar. R.K. konusunda ise ilerleyen süreçlerde daha fazla desteğe ihtiyaç var diye düşünüyorum.

A: Bazı öğrencilerin problem davranışları daha yoğun oluyor, daha yoğun çalışmayı gerektiriyor. Bu stratejiler bu durumda biraz hafif kalabiliyor. Daha bireysel destekler gerekli olabilir. Diğer sorum bu araştırmanın başında bir öğretmen eğitimi uygulamıştık. Bu eğitimle ilgili eğitimin içeriği, yürütülüş biçimi hakkındaki düşünceleriniz neler?

K: Gayet güzel bir çalışma oldu, olumlu dönütler de aldık. Ben de size teşekkür ediyorum. Umarım gelecek yıllarda da böyle programlar uygulanır, öğrencilerimizde de olumlu dönütler alırız davranışlarında, akademik başarı konusunda. Ben de teşekkür ediyorum bu konuda.

A: Katıldığınız için ben de teşekkür ediyorum. Peki önleyici stratejileri uygularken zorluk yaşadınız mı, ne tür zorluklar yaşadınız?

K: Daha önce de söylediğim gibi sınıf mevcudu konusunda biraz daha üstünde durmak gerek. Ne kadar çok öğrenci sayısı artarsa bu programları uygulamakta tabi ki zorluk yaşanır. Umarım gelecek yıllarda sayımız biraz daha düşer. En makulü 30'dur. 30 ve aşağısı. Ama elimizdeki imkanları kullanarak daha iyisini yapmaya çalışacağız. 40, 45'dir bunu uygulayamayız gibi bir olumsuzluk içerisinde düşünmeyeceğiz. İmkanlar ölçüsünde hepsini uygulayacağız, başarıya

ulaştıracağız. Benim görüşüm ondan yana, o yönde. Herhalde bu yıllardan sonra da öğrenci sayımız artacak, çünkü bir talep var. Okulumuzun başarı seviyesinin yüksek olması tabi ki talebi arttırıyor.

A: Sayımız yüksek olsa biz bunları yapacağız dediniz ya, bu konuda önerileriniz nedir?

K: Özellikle kaynaştırma öğrencilerimizle toplu etkinlikler yapabiliriz. Sınıf bazında olabilir, yandaki binamızda olabilir. Haftada bir iki haftada bir onları toplayabiliriz, etkinlikler yapabiliriz. Faydası olur. Bu tür öğrencileri sosyal etkinliklere daha fazla katmamız gerekiyor, okuldaki sosyal etkinlikler olsun, belirli günler ve haftalardaki etkinlikler olsun. Daha fazla imkan sağlarsak faydası olacağına inanıyorum. Biz geçmişte uyguladık olumlu etkileri oldu.

A: Bu etkinliklerle de öğrencilerin problem davranışlarının azalacağını düşünüyorsunuz.

K: Tabi tabi, ortadan kaldırılabilir. Onları da dahil edebilirsek. Onların ilgi yeteneklerine uygun kurslar açılabilir. Bir öğrencimiz katılıyordu, bana söylemişti. 6. Sınıfta. F.B. diye bir öğrencimiz tanıyorsanız.

A: Evet tanıyorum.

K: Mesela o katılıyordu, olumlu gelişmeler oldu. Gayet de memnundu.

A: Drama etkinliklerine katılıyor. Bizim proje kapsamında yürüttüğümüz bir çalışma o da.

K: Evet evet. Bana da anlatıyordu, haftada bir. Gayet memnun öğrencimiz. Davranışları, konuşması açısından çok faydalı oldu. F.B. üzerinde çok faydası oldu. Başta ilgisiz gibi davranıyordu, zamanla iletişimimiz arttı. Bana gelip anlatmaya başladı.

A: Bunun gibi çalışmaları arttırabiliriz, yaygınlaştırabiliriz. Bu çalışmada uygulanan stratejilerin öğretmenlere olan katkısı, sınıf yönetimi becerilerinize olan etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?

K: Olumlu etkisi tabi ki oldu. Ben mesleğimde 25. Yılıma başlayacağım. 25 sene önce aldığımız pedagojik formasyonda her yıl yeni şeyler oluyor, zaman ileriye gidiyor, yeni şeyler ekleniyor. Biz de bu tekniklerde kendimizi geliştiriyoruz. Gayet olumlu oldu.

A: Bu çalışmada kaynaştırma öğrencilerine odaklandık. Ancak bu stratejilerin sınıfın geneli üzerinde de etkisi var. Siz sınıfın genel iklimi üzerindeki etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

K: Olumlu oldu tabi ki, akademik başarının artması, olumsuz davranışların azalması konularında olumlu katkıları oldu. Her zaman katkısı vardır.

A: Oluşan bu olumlu etkilerin öğretmenleri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

K: Tabi biz de 25 yıl oldu dediğim gibi. Kitap okuyarak kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz ancak bunların da çok katkısı oluyor.

A: Sınıfınızda daha az problem davranış sergilendiğinde, öğrenciler daha fazla derse katıldığında bunun size nasıl etkisi oldu?

K: Özellikle davranışlar, birinci sırada eğitim vardır, sonra öğretim gelir. Çocuk istedik davranışları yapabiliyorsa bizim için biz öğretmenler için bu büyük bir mutluluktur. Davranışı değiştirebilmek öğretmen için mutluluktur, mutlu oluyorum. Başarısı arttığı zaman yine mutlu oluyorum ancak birinci sırada davranış ve eğitim vardır. Zaten bunu başardığımız zaman kişi öğretimde de başarıyı yakalayacaktır. Eğitim öğretimi de kapsar.

A: Bunlar dışında ilave etmek istediğiniz, eleştiri veya tavsiyeniz var mı?

K: Olumsuz bir eleştirim yok. Umarım bundan sonraki yıllarda da bunlar uygulanmaya devam eder. Öğrencilerimiz için, velilerimiz için daha güzel şeyler yapılır.