

ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ÖZEL  
EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN SINIFLARINDA  
KARŞILAŞTIKLARI PROBLEM DAVRANIŞLARLA  
İLGİLİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Çimen ACAR  
(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2000

ZİHİN ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN  
SINIFLARINDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEM DAVRANIŞLARLA  
İLGİLİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Çimen ACAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Danışman: Yrd.Doç.Dr. Sema BATU

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ağustos 2000

## ABSTRACT

The purpose of the present study was to analyze the opinions of special education teachers and teachers who had in service education about special education working with children with mental retardation about the problem behaviors they live in their classes and the solutions they try to find out in order to overcome the problem behaviors in their classes in Eskişehir. The study was designed descriptively and semi-structured interviews were conducted with 23 teachers and the interview data were analyzed quantitatively.

The findings showed that teachers generally describe problem behavior as, not normal, which disturbs bath the child himself and his frends, which stops or delays the teaching activities. The findings also revealed that special education teachers face different problem behaviors in their classes. These behaviors were talking out without permission, disturbing class-mates, walking around without permission and etc. The teachers also mentioned that they use reinforcement and rewards, oral warning, ignoring and punishment in order to decrease problem behaviors in their classes. The teachers suggested their colleagues to use the most appropriate behavior management techniques and use them constantly and not to use punishment in their classes.

**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

Çimen Acar'ın Zihin Özürlü Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri başlıklı tezi .....tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

**Adı Soyadı****İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : .....

Üye : .....

Üye : .....

Doç. Dr. Coşkun BAYRAK  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince benden güler yüzünü hiç esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında daima yanımda olduğunu hissettiğim danışmanım Yrd.Doç.Dr. Sema BATU'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi sırasında gerekli özveriye göstererek görüşmeye katılan tüm öğretmen arkadaşlara teşekkür ederim.

Araştırmam süresince her zaman yapıcı eleştirileriyle ve olumlu katkılarıyla bana destek veren, yardıma gereksinim duyduğumda vakit ayıran Doç.Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR, Doç.Dr. Yıldız UZUNER ve burada olmasa da her zaman olumlu düşünmemi sağlayan Yrd.Doç.Dr. Sezgin VURAN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasını gerçekleştiren, yardıma gereksinim duyduğumda her zaman yanımda olan Yrd.Doç.Dr. Arzu ÖZEN'e sonsuz teşekkür ederim.

Yoğun çalışmalarında bana zaman ayıran Yrd.Doç.Dr. Elif TEKİN, Arş.Gör. Bünyamin BİRKAN ve Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Daima olumlu düşünmemi sağlayarak bana manevi olarak her zaman destek veren sevgili arkadaşım Öğr.Gör. Aysun ÇOLAK'a, teşekkür ederim.

Araştırma süresince olumlu katkıları olan arkadaşlarım İclal EKERGİL ve Onur KURT'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince beni daima motive eden sevgili oda arkadaşlarım Özlem TAVLAR ve Özlem ÇETİN'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam süresince daima manevi destek olan aileme ve beni sürekli cesaretlendiren, sabırlı davranan sevgili eşime sonsuz teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim.....	1
1.2. Zihin Özürlü Bireyler ve Eğitimleri.....	3
1.3. Sınıfta Davranış Kontrolü.....	7
1.3.1. Uygun Davranışların Artırılması.....	10
1.3.2. Uygun Olmayan Davranışların Azaltılması.....	11
1.4. Amaçlar.....	27
1.5. Önem.....	28
1.6. Sınırlılıklar.....	28
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>30</b>
2.1. Araştırma Modeli.....	30
2.2. Verilerin Toplanması Süreci.....	32
2.3. Görüşmelerin Yapılması.....	34
2.3.1. Görüşme Klavuzu.....	34
2.3.2. Görüşme İlkeleri.....	35
2.3.3. Araştırmanın Yapıldığı Okullar.....	36
2.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenler.....	36
2.4. Verilerin Toplanması.....	38
2.5. Görüşmeler.....	38
2.6. Verilerin Dökümü ve Analizi.....	41

<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>44</b>
<b>3.1. Size Göre Problem Davranış Ne Demektir, Açıklar mısınız?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	45
<b>3.2. Sınıfınızda Gerçekleştirdiğiniz Çalışmalar Sırasında Problem Davranışlarla Karşılaşıyor musunuz? Sorusuna İlişkin Bulgular.....</b>	<b>47</b>
<b>3.3. Sınıfınızda En Sık Karşılaştığınız Problem Davranışlar Nelerdir?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	48
<b>3.4. Karşılaştığınız Bu Problem Davranışların Ortaya Çıkmasını Hangi Nedenlere Bağlıyorsunuz, Bize Anlatır mısınız?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	50
<b>3.5. Sınıfınızda Bu Problem Davranışların Çözümüne Yönelik Ne Gibi Çalışmalar Yapıyorsunuz, Yaptığınız Bu Çalışmaların Sonuçlarını Bize Anlatır mısınız?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	52
<b>3.6. Sınıfınızda problem Davranışların Çözümüne İlişkin Yaptığınız Çalışmaların Sonuçlarını Açıkladınız. Peki Sonucun Böyle Olmasını Neye Bağlıyorsunuz?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	57
<b>3.7. Sınıfınızda En Çok Problem Davranış Görülen Dersler Nelerdir?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	60
<b>3.8. Sınıfınızda En Çok Problem Davranış Görülen Dersleri Açıkladınız. Peki Sizce Bunun Nedeni Ne Olabilir?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	62
<b>3.9. Sınıfınızda En Az Problem Davranış Görülen Dersler Nelerdir?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	65
<b>3.10. Sınıfınızda En Az Problem Davranış Görülen Dersleri Açıkladınız. Peki Sizce Bunun Nedeni Ne Olabilir?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	67
<b>3.11. Bu ve Benzeri Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Sizin Diğer Meslektaşlarınıza Önerileriniz Neler Olabilir?</b>	
Sorusuna İlişkin Bulgular.....	69

<b>4. TARTIŞMA.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1. Tartışma.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2. Öneriler.....</b>	<b>89</b>
<b>4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....</b>	<b>89</b>
<b>4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....</b>	<b>90</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>91</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>118</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa

Tablo 1. Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri.....	43
Tablo 2. Size Göre Problem Davranış Ne Demektir, Açıklar mısınız?.....	45
Tablo 3. Sınıfınızda Gerçekleştirdiğiniz Çalışmalar Sırasında Çocuklarda Problem Davranışlarla Karşılaşıyor musunuz?.....	47
Tablo 4. Sınıfınızda En Sık Karşılaştığınız Problem Davranışlar Nelerdir?.....	48
Tablo 5. Karşılaştığınız Problem Davranışların Ortaya Çıkmasını Hangi Nedenlere Bağlıyorsunuz, Bize Anlatır mısınız?.....	50
Tablo 6. Sınıfınızda Bu Problem Davranışların Çözümüne Yönelik Ne Gibi Çalışmalar Yapıyorsunuz, Yaptığınız Çalışmaların Sonuçlarını Bize Anlatır mısınız?.....	52
Tablo 7. Sınıfınızda Bu Problem Davranışların Çözümüne Yönelik Yaptığınız Çalışmaların Sonuçlarını Açıkladınız. Peki Sonucun Böyle Olmasını Neye Bağlıyorsunuz?.....	57
Tablo 8. Sınıfınızda En Çok Problem Davranış Görülen Dersler Nelerdir?.....	60
Tablo 9. Sınıfınızda En Çok Problem Davranış Görülen Dersleri Açıkladınız. Peki Sizce Bunun Nedeni Ne Olabilir?.....	62
Tablo 10. Sınıfınızda En Az Problem Davranış Görülen Dersler Nelerdir?.....	65
Tablo 11. Sınıfınızda En Az Problem Davranış Görülen Dersleri Açıkladınız. Peki Sizce Bunun Nedeni Ne Olabilir?.....	67
Tablo 12. Bu ve Benzeri Problem Davranışların Çözümüne İlişkin Sizin Diğer Meslektaşlarınıza Önerileriniz Neler Olabilir?.....	69

## 1. GİRİŞ

Demokrasi ve insan hakları gibi temel unsurların oldukça önem kazandığı, sürekli yenilenme ve değişim çabalarının sürdüğü günümüzde; tıpkı yaşam hakkı gibi eğitim hakkı da insanların vazgeçemeyecekleri temel haklardan biridir. Günümüzde tüm bireylerin eğitim hakkı yasalarla güvence altına alınmıştır. 2709 sayılı T.C Anayasa'sının 42. Maddesinde "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz" hükmü yer almaktadır. Aynı Anayasa'nın 17. Maddesi ise "Herkes yaşama, maddi ve manevi varlığı koruma ve geliştirme hakkına sahiptir" hükmünü öngörmektedir (2709 sayılı T.C Anayasası, s. 12). Bu hükümle, toplumumuzda yaşayan bireylerin ırk, cins, sınıf, uyruk, din, engel farkı gözetilmeksizin yaşama ve kendilerini geliştirmelerine ilişkin genel eşitlik ilkesi getirilmiştir.

### 1.1. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim

Toplum içinde yaşayan her bireyin yaşamını sürdürebilmesi ve üretici bir birey durumuna gelebilmesi için eğitime; dolayısıyla da, eğitime gereksinimi olduğu açıktır. Literatürde eğitimin çeşitli tanımları yapılmaktadır. Bir tanıma göre eğitim, "bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Başaran, 1984, s. 17). Eğitimde amaç; bireylerin gereksinimleri ve bireysel farklılıkları göz önüne alınarak geliştirilecek olan programlar ile bireylere, iletişim, kendini gerçekleştirme, üretici olma yeterliği kazandırmaktır. Ancak her çocuk diğerlerinden farklı olarak çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve duygusal özelliklere sahiptir. "Farklılıkların büyük olduğu çocuklarda özel eğitim hizmetleri gerekli olup, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmaktadır" (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3). Buradan hareketle özel eğitim tanımlanacak olursa, "Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve bu çocukların özür ve özelliklerine uygun

eđitim ortamında sűrdűrűlen çalıřmalar” olarak tanımlanmaktadır (Őzsoy, Őzyűrek, Eripek, 1988, s. 7).

30.05.1997 tarihli 573 Sayılı KHK ve 18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eđitim Bakanlıđı Őzel Eđitim Hizmetleri Yűnetmeliđi’ne gűre Őzel eđitim “Őzel eđitim gerektiren bireylerin eđitim ihtiyaçlarını karřılamak için Őzel yetiřtirilmiř personel, geliřtirilmiř eđitim programları ve yűntemleri ile, onların Őzűr ve Őzelliklerine uygun ortamlarda sűrdűrűlen eđitim” olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlarda da gűrűldűđű gibi Őzel eđitim, Őzel gereksinimli bireylerin bulunduđu ortamlarda sűz konusudur. Őzel eđitim gerektiren birey, diđer bir deyiřle Őzel gereksinimli birey ise 573 sayılı KHK ve 18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eđitim Bakanlıđı Őzel Eđitim Hizmetleri Yűnetmeliđi’ne gűre “eřitli nedenlerle bireysel Őzellikleri ve eđitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen dűzeyden anlamlı farklılık gűsteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Őzel gereksinimli bireylerin ise literatűrde farklı bařlıklar altında toplanarak gruplandırıldıkları gűrűlmektedir. Őrneđin Heward’ın (1996) yaptıđı bir gruplandırmaya gűre, Őzel gereksinimli bireyler; “zihin Őzűrlűler, űđrenme gűlűđű gűzlenenler, duygu ve davranıř bozukluđu olanlar, iřitme engelli ve az iřitenler, fiziksel ve sađlık bozukluđu olanlar, iletiřim bozukluđu olanlar, gűrme engelli ve az gűrenler, ileri derecede engelli bireyler ve űstűn yetenekliler” olarak gruplandırılmaktadır.

Őzel gereksinimli bireylerin sosyalleřmeleri, kendi kendilerine yeterli hale gelebilmeleri, ancak onlara sađlanacak eđitim ile műmkűn olacaktır. Őzel gereksinimli bireylerin eđitiminde amaç; bireyi, toplum içindeki gűrevlerini gerçekleřtiren, űretici, çevresiyle uyumlu, temel yařam becerilerini gerçekleřtiren bir birey konumuna getirebilmektir.

Őzel gereksinimli űđrencilere gereksinimlerine bađlı olarak eđitim veren kurumlar ise 573 sayılı KHK’de řu řekilde belirtilmiřtir:

a. Gündüzlü veya Yatılı Özel Eğitim Okulları: 573 sayılı KHK'nin 18. Maddesinde "Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için özür ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulları açılır" denilmektedir.

b. Normal Okulda Özel Eğitim Sınıfları: 573 sayılı KHK'nin 20. Maddesinde "Durumları ayrı bir sınıfta eğitilmeyi gerektiren öğrenciler için özür ve özelliklerine göre okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim okullarında özel eğitim sınıfları açılır" denilmektedir.

c. Normal Okulda Normal Sınıflarda Kaynaştırma: 573 sayılı KHK'nin 12. Maddesinde "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür" denilmektedir.

Özel eğitim olanakları açısından ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamlarına baktığımızda ise, özel eğitim okullarında % 41, özel sınıflarda % 26 ve normal sınıfta kaynaştırma eğitimi alan % 33 oranında öğrenci bulunduğu tahmin edilmektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

## **1.2. Zihin Özürlü Bireyler ve Eğitimleri**

Özel gereksinimli bireyler içerisinde zihin özürlüler diğer özür gruplarına göre daha yaygınlık göstermektedir. Literatüre bakıldığında zihin özürünün birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Zihin özürünün tanımlanmasında en yaygın olarak benimsenen tanım ise AAMR (American Association on Mental Retardation) tarafından 1992 yılında yapılan tanımdır. Tanımda zihin özürlülük, zeka geriliği terimi kullanılarak şöyle tanımlanmaktadır.

“Geri zekalılık halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanısıra uyumsal alanlardan (iletişim, öz-bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Geri zekalılık 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır” (AAMR, 1992, s. 10).

Tanımın getirdiği en önemli yenilik, uyumsal davranışların tanıtımda yer alması ve bu davranışların iletişim, öz-bakım, ev yaşamı vb. şeklinde tek tek sıralanmasıdır. Diğer bir önemli unsur ise; zihin özürüne rağmen uyumsal beceri alanlarından iki ya da daha fazlasında sınırlılığı olan bireyin, zihin özürü sayılmasıdır. Tanıtım ilişkili yapılan açıklamada, bir bireyin birkaç beceri alanında sınırlılığının olmasının, diğer beceri alanlarında da sınırlılığı olacağı anlamına gelmediği belirtilmektedir (Eripek, 1996).

Türkiye’de ise, 18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 4. Maddesinde zihin özürü bireyler “zihinsel öğrenme yetersizliği” adı altında: “zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, eğitim performansı ve sosyal uyum yönünden olumsuz olarak, hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenen bireyler” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan bu tanıtımda, “geri zekalı” terimi kaldırılmış olması ve bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerinin, farklılıklarının ve sosyal uyumlarının dikkate alınmış olması önemli görünmektedir.

Bireysel farklılıkların bireylere sağlanacak olan eğitim hizmetlerini belirleyeceği düşünüldüğünde, zihin özürü bireylerin kendi içlerinde sınıflandırılmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, zihin özürü çocukların sınıflandırılması çalışmaları da bu şekilde ortaya çıkmıştır.

Daha önce yapılan sınıflandırmaların eksik yanlarından yola çıkılarak AAMR tarafından 1992 yılında bir sınıflandırma sistemi geliştirilmiştir. Geliştirilen bu sınıflandırmada zeka bölümü puanının kullanımından vazgeçilerek, bireyin uyumsal beceri alanlarında yardıma olan gereksinimine bağlı bir sistem önerilmiştir. Bu sisteme göre:

**Seyrek:** Her zaman yardıma gereksinim yoktur. Yalnızca yaşamın geçiş dönemlerinde (örneğin okula başlama) kısa süreli yardıma gereksinim vardır. Zaman zaman yapılan yardımlar yüksek ya da düşük yoğunlukta olabilir.

**Sınırlı:** Uzunca bir süre yardıma gereksinim vardır. Ancak bu yardım seyrek olarak yapılan yardım niteliğinde değildir. Bir sonraki yapılan yardım düzeyine göre daha az personele gereksinim vardır ve hizmetin maliyeti daha düşüktür.

**Yoğun:** En azından belirli ortamlarda (iş ya da okul) sürekli (örneğin her gün) yardıma gereksinim vardır. Yardım belirli zamanla sınırlı değildir. Uzun süreli yardıma gereksinim vardır.

**Yaygın:** Sürekli ve yüksek yoğunlukta yardıma gereksinim vardır. Yaygın yardım tipik olarak, sınırlı ve yoğun yardımlarda olduğundan daha fazla personeli gerektirir (AAMR, 1992; Eripek, 1996 s. 22).

Bu sınıflandırma sisteminde çocuğun gereksinimi olan yardımın nasıl ve ne oranda gerçekleştirileceğinin ayrıntılı bir şekilde belirtilmiş olmasının, çocuğun eğitimi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ise, 18 Ocak 2000 tarihli resmi gazetede yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin 4. Maddesinde zihin özürünün dört türünden söz edilmektedir:

*Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği:* Bireyin temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumunu,

*Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği:* Bireyin, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumunu,

*Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği:* Bireyin, ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel öz-bakım becerilerini öğrenmesinde ortaya çıkan gecikme durumunu,

*Klinik Bakıma Gereksinim Nedeniyle Öğrenme Yetersizliği: Ciddi biçimde zihinsel ve birden fazla yetersizliği nedeniyle bireyin, eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamama durumunu ifade eder.*

Günümüzde klinik bakıma gereksinimi olan çocuklar için gerekli eğitsel önlemler alındığında birçok davranışın kazandırılabilceği anlaşılmıştır.

Özellikle tanımlar incelendiğinde dikkati çeken bir özellik “sosyal yetersizliktir”. Zihin özürlü bireylerde sosyal yetersizlikle karşılaşılmasının temel nedenlerinden bir tanesi, sosyal ortamlarda sergilenmesi gereken uygun davranışları bilememeleridir. Buradan yola çıkılarak davranışın ne olduğu incelendiğinde; *davranış*, kişinin eylemde bulunarak çevreyle etkileşim içinde olduğu gözlenebilir, ölçülebilir ve oluşumu çevrede değişikliğe yol açan bir dizi eylem şeklinde tanımlanmaktadır (Özyürek, 1997). Davranışı yaşantılar ve düzenlenen öğretim ortamlarının zenginliği ile açıklamak mümkündür. Diğer yandan, zihin özürlü çocukların toplumun diğer bireyleri ile olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak temel bilgi, beceri ve davranışları kazanmaları ancak onlara verilecek uygun eğitim ile mümkündür. Bireye sağlanan eğitimin bir kısmı aile yaşantısı içinde verilirken, önemli bir kısmı da okul yaşantısı içinde verilmektedir. Eğitimin kısaca davranış değişikliği yaratma süreci ve çevreye dönük bir etkinlikler bütünü olduğu düşünüldüğünde, okulun toplumsal ilişkileri kontrol etme ve düzenleme görevi yüklendiği açıktır (Aydın, 1998). Bireylerin tüm yaşamlarını etkileyecek olan okulda verilecek eğitimin amacı; belirlenen öğretim amaçlarını ve topluma uyum için gerekli olan beceri ve davranışları çocuklara kazandırmaktır. Bu da etkili bir öğretimi gerektirmektedir. Etkili bir öğretimin en önemli basamağını ise, öğretim öncesinde davranışların kontrolünün sağlanması oluşturmaktadır (Özen ve Durusoy, 1998). Davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıflarda, öğrenciler hedeflenen öğretim amaçlarını gerçekleştirir ve dolayısıyla öğretimi engelleyen davranışlar görülmez (Özyürek, 1997). Sınıfta etkili bir öğretim ortamının oluşturulmasında ve öğrenci gereksinimlerine göre belirlenen plan ve programlar doğrultusunda öğretimin yapılmasında öğretmenin önemli sorumlulukları olduğu görülmektedir.

### 1.3. Davranış Kontrolü

Nitelikli bir öğrenmenin sağlanması için, öğretmenlerin öğrenci davranışını değerlendirme, öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre eğitsel programlar geliştirme ve uygulama, öğrenim ortamının kontrolünü sağlama, öğrenci aileleriyle ve öğrencilerle etkili bir şekilde çalışma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Blackhurst ve Berdine, 1993). Bu anlamda öğretmenden sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıf içi ve dışı kuralları belirleyip öğrencilere öğretmesi, öğretimi öğrenci düzeyine uygun bir şekilde düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranışlar göstermesini sağlaması beklenir (Başar, 1994).

Literatür incelendiğinde, öğrencilerin başarıları ve davranışları üzerinde öğretmen etkilerinin oldukça önem taşıdığı belirtilmekte ve öğretmenlerin beklenti ve davranışlarının öğrencilerde problem davranışlara yol açabileceğinden söz edilmektedir (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1992). Öğretmenin öğrenciyle olan ilişkisi o öğrencinin okuldaki başarısını hem arttırabilir hem azaltabilir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı geliştirdikleri bazı olumsuz tutumlar öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerde sınıf ortamında uygunsuz davranış geliştirme, diğer öğrenciler için olumsuz model olma gibi birtakım uygun olmayan durumların ortaya çıkmasına neden olabilir (Smith, Pollaway, Dowdy ve Patton, 1995).

Genel anlamıyla çocuklardan yapılması istenilen davranışlar, uygun olan davranışlar olarak tanımlanabilir. Yerinde oturarak etkinliği gerçekleştirme, parmak kaldırarak söz isteme, etkinliği tamamlama, eşyalarını başkasıyla paylaşma, eşya ve benzerlerine zarar vermeme gibi davranışlar sınıf ortamına uygun olan davranışlara örnek olarak verilebilir. Ancak çocuklar kendilerinden beklenenleri yerine getiremediklerinde ve farklı davranışlar sergilediklerinde sorun yaşanmakta ve çocukların bu davranışları uygun olmayan davranış olarak görülmektedir. Russel ve Forness (1985) tarafından uygun olmayan davranışlar, “sınıf içinde verilen etkinlikle uyumsuz, gözlenebilir davranışlar” olarak tanımlanmıştır. Sınıf ortamını düşünecek olursak; uygun olmayan davranışlar, çocukların eğitim ortamını engelleyici, kendine veya başkasına zarar verici, öğrenmelerini engelleyici davranışlar

şeklinde tanımlanabilir (Özyürek, 1997). Örnek vermek gerekirse, öğretimi engelleyecek şekilde ses çıkarma, sınıftan izinsiz çıkma, başkasına vurma, ısırma, tükürme, kendini yaralama, uygunsuz sözler söyleme, kendisinin ve başkasının eşyalarına zarar verme gibi davranışlar sınıf ortamında uygun olmayan davranışlar olarak görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerin sınıflarında davranışların kontrolü ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Bununla ilgili olarak Batu ve Özen (1997), sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunları ve bu sorunların çözümü için gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin sınıfta oluşan uygun olmayan davranışları çözmeye en çok sözel olarak uyarma yöntemine başvurdukları bulgusuna ulaşmışlardır. Oysa sözel olarak uyarma yönteminin davranışların düzeltilmesinde en az kullanılması gereken yöntemler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Öğretmenler ayrıca ceza uygulamasına başvurmanın da kaçınılmaz olduğunu ve cezanın işe yaradığını belirtmektedirler (Özyürek, 1997). Ancak sınıf ortamına uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılan olumsuz söz söyleme, itme, vurma gibi ceza uygulamalarının her zaman olumlu sonuçlar vermediği de açıktır. Öyleyse, davranış değişikliğinin uygun şekilde gerçekleştirilmesi, daha etkili düzeltme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir.

Zihin özürlü çocuklara yeni davranışlar kazandırılması, kazanılmış olan uygun davranışların sürdürülmesi, uygun olmayan davranışların ise azaltılması, bu bireylerin sosyal kabulünde önemli rol oynamaktadır. Günümüzde zihin özürülülerin yaşam işlevlerini geliştirip, onları başkalarından bağımsız kılacak beceri ve davranışlar kazandırmak son derece önemlidir. Sınıf içi uygulamalarda, uygulamalı davranış analizi yaklaşımı bu anlamda geniş kabul görmektedir (Heward, 1996). Uygulamalı davranış analizi, öğrencide istenilen davranışı sağlayabilmek için davranış öncesi ve davranış sonrası uyarıların, yani çevrenin, sistematik olarak düzenlenmesi şeklinde tanımlanabilir (Alberto ve Troutman, 1990; Heward, 1996). Uygulamalı davranış analizi ile sosyal bakımdan önemli olarak görülen davranışta, güvenilir ve tahmin edilebilir ilerlemeler sağlamak amaçlanmaktadır

(Özyürek, 1997). Uygulamalı davranış analizi yaklaşımında, “davranış değişikliği çevresel değişkenlere bağlı olarak gerçekleşir ve davranışı davranış öncesinde yer alan ve davranışı izleyen çevresel olaylar biçimlendirir” varsayımı benimsenmektedir (Birkan, 1997).

Uygulamalı davranış analizi yaklaşımının temel dayanağını edimsel koşullama kuramı oluşturmaktadır. Edimsel koşullama kuramına göre; çocuğun davranışlarının sonuçları, gösterdiği davranışı doğrudan etkilemektedir. Öyleyse, uygulamalı davranış analizinin temelini oluşturan edimsel koşullama kuramının belli başlı dayanakları şöyle sıralanabilir (Alberto ve Troutman, 1990; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997):

- 1- Davranış değişikliği (öğrenme), çevresel değişikliklere bağlı olarak gerçekleşir. Davranışı, davranış öncesinde yer alan ve davranışı izleyen çevresel olaylar biçimlendirir.
- 2- Edimsel koşullama içsel durumlarla değil, gözlenebilir, ölçülebilir ve yinelenebilir davranışlarla ilgilidir. Edimsel koşullama içsel süreçlerin (duygular ve düşünceler) varlığını kabul eder ancak inceleme alanının dışında bırakır.
- 3- Refleks tepkileri dışındaki tüm insan davranışları öğrenilmiş davranışlardır. Olumlu davranışlar gibi olumsuz davranışlar da öğrenme sonucunda kazanılmıştır ve aynı öğrenme ilkelerinin kontrolindedir. Öyleyse, öğrenme ilkelerine göre yapılacak düzenlemelerle, toplumsal ortamlar ve eğitim ortamlarında olumlu davranışları arttırıp olumsuz davranışları azaltmak olasıdır.
- 4- Davranış ve çevre ilişkilerini bilimsel olarak açıklayabilmek için, davranış ve çevre özelliklerinin gözlenebilir ve ölçülebilir terimlerle tanımlanması ve bu tanımlar çerçevesinde oluşum sıklıklarının ya da sürelerinin belirlenmesi gerekir.
- 5- Davranış ve çevre ilişkilerine ilişkin yasalar, tüm insan ve hayvan türleri için geçerlidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997 s. 10).

Uygulamalı davranış analizinin iki temel amacı; uygun davranışları arttırmak ve uygun olmayan davranışları azaltmaktır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu iki amaç, bu araştırmanın temelini oluşturduğundan aşağıdaki açıklamalara yer verilmiştir.

### 1.3.1. Uygun Davranışların Arttırılması

Uygun davranışların arttırılması, daha önce de belirtildiği gibi, zihin özürlü bireyin toplum içinde kabul görme olasılığını arttıracaktır. Bu nedenle de zihin özürlü bireyin yaşamında son derece önem taşımaktadır. Uygun davranışların arttırılmasında etkili olarak kullanılan yöntem pekiştirme dir. Bir davranışı izleyen ve o davranışın ileride gerçekleşme olasılığını arttıran duruma *pekiştirme* denir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Kerr ve Nelson, 1998). Pekiştirme, olumlu pekiştirme ve olumsuz pekiştirme olmak üzere iki grupta incelenmektedir. *Olumlu pekiştirme*, “bir davranışı izleyen durumda ortama bir uyarının eklenmesiyle o davranışın ileride yapılma olasılığının artmasıdır” (Alberto ve Troutman, 1990; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Olumlu pekiştirmede yer alan uyarana ise “*pekiştireç*” denir. Örneğin, çocuğun saçını okşama, “çok güzel, aferin” deme, yıldız, oyuncak vb., pekiştireç olma özelliği göstermektedir. *Olumsuz pekiştirme* ise, “bir davranışı izleyen durumda ortamdaki bir itici uyarının çekilmesiyle, o davranışın ileride yapılma olasılığının artmasıdır” (Alberto ve Troutman, 1990; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Olumsuz pekiştirme, “(kaçınma) bir itici uyarının ortaya çıkmasının engellenmesi ya da, (kaçma) sürmekte olan bir itici uyarının sona ermesi biçiminde olabilir” (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 11). Örneğin, dışarıdan gürültü geleceğini düşünerek camı kapatmak *kaçınma*, sınıftaki gürültüyü engellemek için camın kapatılması *kaçma* şeklinde örneklenebilir. Pekiştirme işlem süreçlerinde kullanılan pekiştireçler; sosyal pekiştireçler, etkinlik pekiştireçleri, sembol pekiştireçler ve yiyecek pekiştireçleridir (Özyürek, 1997).

#### Etkinlik Pekiştireçleri

Etkinlik pekiştireçleri, daha fazla tercih edilen bir etkinliğin, daha az tercih edilen etkinlikten sonra gerçekleştirilmesini sağlama olarak tanımlanabilir (Kerr ve Nelson, 1998). Etkinlik pekiştirecinin uygulanabilmesi için, öğrencinin daha fazla ve daha az tercih ettiği etkinlikleri bilmek ve bunların ortamda bulunmasını sağlamak gerekmektedir. Etkinlik pekiştireçleri, sembol pekiştirme ve yazılı sözleşmelerde dönüştürülebilir pekiştireç olarak sıklıkla kullanılmaktadır.

### Sembol Pekiştirenler

Sosyal uyaran olma niteliği taşımayan pekiştirenlerin (marka, yıldız, ataç, vb.), istenilen davranışın hemen arkasından kazanılarak, daha önceden belirlenen sayılara ulaşıldığında, istenilen pekiştirenlerle (yiyecek-içecek, nesnel pekiştirenler vb.) değiştirilmesi süreci sembol pekiştirme olarak adlandırılmaktadır (Kerr ve Nelson, 1998).

### Yiyecek Pekiştirenleri

Birey için biyolojik önemi olan pekiştirenlerdir. Biyolojik önemi göz önüne alınarak öğrenciler için yüksek düzeyde motive edici oldukları düşünülebilir. Yiyecek pekiştirenleri çoğunlukla küçük çocuklarla kullanılır (Alberto ve Troutman, 1990). Bu tür pekiştirenlerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için ilk olarak öğrencinin yiyecek pekiştirenini kabul edebilecek durumda olması gerekir. Örneđin, öğrenci tok olursa, en çok sevdiği yiyecekler bile onun için pekiştiren olma özelliğini yitirecektir. İkinci olarak, öğrencilerin yiyecek tercihleri farklı olduğundan öğrenciyi iyi tanımak gerekmektedir. Üçüncü bir unsur olarak, öğrencinin alerjisi olmayan yiyeceklerin sečilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir (Kerr ve Nelson, 1998).

### Sosyal Pekiştirenler

Sosyal pekiştirenler, öğretmenin öğrencinin yaptıklarını beğendiğini belirten sözel ifadelerini ve öğretmenin öğrenciye yakınlığı, fiziksel teması gibi sözel olmayan ifadelerini de içermektedir (Alberto ve Troutman, 1990). Ses tonu, gülümseme, sırtını sıvazlama, övgü sözcükleri gibi uyaranlar sosyal pekiştiren olma özelliği gösterirler (Özyürek, 1997).

### **1.3.2. Uygun Olmayan Davranışların Azaltılması**

Uygun olmayan davranışların azaltılması da uygun olan davranışların arttırılması kadar önemlidir. Böylelikle zihin özürü bireyler, toplumda kabul görmelerinin temel nedeni olan sosyal uyumsuzluklarını da yenerek, buldukları toplumun bir parçası haline gelebilmektedirler. Uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılacak yöntemler en ılımlıdan, en az ılımlıya doğru dört düzeyde ele alınmaktadır. Bu düzeyler ayrımlı

pekiştirme, sönme, hoş giden uyarıyı çekme ve hoş gitmeyen uyarıyı vermedir (Alberto ve Troutman, 1990; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Uygun olmayan bir davranışı azaltmak için, öncelikle en ılımlı yöntem seçilmelidir.

### Ayrımlı Pekiştirme

Uygun olmayan davranışların azaltılmasında en çok kabul gören yöntemlerden biri uygun olmayan davranış yerine kabul edilebilir davranışları arttırarak, uygun olmayan davranışların pekiştirilme olasılığını azaltmaktır (Özyürek, 1997, s. 125). Ayrımlı pekiştirme olarak açıklanan bu yöntem, bir davranışı azaltmak için pekiştirmenin kullanılmasıdır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Ayrımlı pekiştirme süreci uygun davranışın oluşumunun sürekliliğini sağlamak veya sıklığını arttırmak için iki çeşit pekiştirme uygulaması anlamına gelmektedir. Birincisi; bir davranış sadece ayırdedici bir uyarıyı takiben pekiştirilebilir. Örneğin; öğretmen soru sorduğunda konuşan öğrenciyi pekiştirip, diğer zamanlarda konuşan öğrenciyi pekiştirmemesi. Ayrımlı pekiştirmenin ikinci şekli ise; bir hedef davranış pekiştirilirken diğer davranışların görmezden gelinmesidir ve bu şekilde pekiştirilen davranış artarken diğer davranışlar azalmaktadır (Zirpoli ve Meloy, 1997). Ayrımlı pekiştirme süreci aşağıda belirtilen şekillerde kullanılmaktadır:

a) Seyrek Yapılan Davranışı Pekiştirme (Davranışın Düşük Oranlarını Pekiştirme): Seyrek yapılan davranışı pekiştirme yöntemi, belli sıklıklarda yapıldığında uygun olan, ancak çok sık yapıldığında uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılır (Alberto ve Troutman, 1990). “Bir davranışın belirli bir oranda gösterilmesine bağlı olarak, pekiştirecin verilmesi” biçiminde tanımlanabilir (Özyürek, 1997, s. 129). Özellikle, sık sık sergilenen bir davranışın sıklığını azaltmakta etkili olmaktadır (Zirpoli ve Meloy, 1997). “Seyrek yapılan davranışların ayrımlı pekiştirilmesi uygulamasında davranışlar, gözlem süresi boyunca uygun düzeyde yapıldıklarında bireyin pekiştireç elde etmesiyle; daha fazla yapıldıklarında ise, pekiştireç elde edememesiyle sonuçlanır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 17). Seyrek yapılan davranışın pekiştirilmesi iki şekilde uygulanabilir. (a) Hedef davranışın en son ortaya çıkmasından sonra, önceden belirlenen bir süre sonunda davranış pekiştirilir. (b)

Pekiştirme hedef davranışın belli bir zaman aralığında düşük oranlarda sergilenmesiyle yapılabilir (Zirpoli ve Meloy, 1997).

**b) Davranışın Yüksek Oranlarını Pekiştirme:** Bir hedef davranışın başlangıçtaki oluşum düzeyi ile karşılaştırıldığında artan oranlarının pekiştirilmesidir. Genelde çocuğun dağarcığında bulunan, ancak, sık sık ve tutarlı bir şekilde sergilenmeyen davranışların pekiştirilmesi için kullanılmaktadır. Örneğin, çocuk “özür dilerim” ifadesini nasıl kullanacağını bilmesine karşın, sık ve tutarlı kullanmıyor olabilir. Bu ifadeyi sık ve tutarlı kullanması için çocuğun pekiştirilmesi, çocukta varolan bu ifadenin kullanımını arttıracaktır. Seyrek yapılan davranışların pekiştirilmesi uygulamasından farklı olarak, belli zaman aralığında davranışın sergilenme oranının artması pekiştirilir (Zirpoli ve Meloy, 1997).

**c) Başka Davranışları Pekiştirme:** Başka davranışları pekiştirme sürecinde, “azaltılmak istenen davranış gözlem süresi boyunca hiç yapılmazsa, gözlem süresi sonunda ilk yapılan herhangi bir olumlu davranış pekiştirilir” (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 17). Başka davranışları pekiştirme süreci kullanılırken, belirli bir süre hedef davranış meydana gelmediğinde pekiştireç verilir. Seyrek yapılan davranışın ayrımlı pekiştirilmesinde azar azar davranış azaltılması uygulanırken, başka davranışların ayrımlı pekiştirilmesi davranışı tamamen ortadan kaldırmayı hedeflemektedir (Alberto ve Troutman, 1995). Başka davranışları pekiştirme süreci, öğrenci hedef davranışı gerçekleştirmediğinde başka ne yapmış olursa olsun pekiştireç verilmesini zorunlu kılar. Öğrenci eğer belirlenen süre içinde hedef davranışı gerçekleştirmezse pekiştireci kazanır (Alberto ve Troutman, 1995).

**d) Alternatif Davranışları Pekiştirme:** Hedeflenen uygun olmayan davranışın daha uygun formlarının pekiştirilmesi anlamına gelmektedir ve belli uygun davranışların pekiştirilmesi gerekliliğini öne çıkarmaktadır. Alternatif davranışların pekiştirilmesi sürecinde, uygulamacılar başka davranışların pekiştirilmesi sürecinden farklı olarak uygulamalarında uygun davranışın meydana gelmesi durumuna yoğunlaşmaktadır. Oysa, başka davranışların pekiştirilmesi sürecinde uygun olmayan davranışın meydana gelmesini kontrol etmek söz

konusudur. Alternatif davranışların pekiştirilmesi uygulamasında, çocuğun sadece uygun davranışı artmamakta, aynı zamanda uygun olmayan davranışı da azalmaktadır. Ayrıca bu uygulama sürecini öğretmek ve kullanmak da kolaydır (Zirpoli ve Meloy, 1997).

e) Karşıt (Uyuşmayan) Davranışları Pekiştirme: Azaltılmak istenen uygun olmayan davranışların karşıtı olarak uygun olan davranışların pekiştirilmesi anlamına gelmektedir (Zirpoli ve Meloy,1997). Karşıt davranışları pekiştirme söz konusu olduğunda ilk olarak, azaltılmak istenen hedef davranışın karşıtı, o davranışla aynı anda yapılamayacak bir davranış varsa, bu davranış belirlenir, hedef davranış görmezden gelinirken; karşıt davranış pekiştirilir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 17). Örneğin, yerinde oturmama davranışı azaltılmak istenen hedef davranış olarak seçilmişse, yerinde oturma davranışı pekiştirilir. Çünkü bu iki davranış aynı anda gerçekleşemez. Karşıt davranışın hedef davranışla eş zamanlı olarak sergilenmesi fiziksel olarak imkansızdır (Zirpoli ve Meloy, 1997). Karşıt davranışın ayrımlı pekiştirilmesi sürecini kullanırken kabul edilmeyen davranışın özellikleri tanımlanmalı, uygun olmayan davranışın yerine geçecek davranış belirlenmeli ve daha sonra uygun pekiştiriciler ve pekiştirme tarifeleri seçilerek ayrımlı pekiştirme uygulanmalıdır (Özyürek, 1997).

### Sönme

Pek çok olumsuz davranış ne yazık ki olumlu pekiştirme yoluyla kazanılır. Örneğin; çocuk ağladığında bisküvi ya da şeker veren bir anne ağlama davranışını olumlu olarak pekiştiriyordur. Eğer bisküvi ya da şeker geri çekilirse, ağlama davranışı önceleri artsa da daha sonra azalarak sona erecektir. Sönme olarak adlandırılan bu yöntem sınıf içinde sıklıkla öğretmen ilgisini çekmeyi amaçlayan davranışları azaltmada kullanılmaktadır (Alberto ve Troutman, 1990). Sönme, bir davranışın sürmesini sağlayan pekiştirecin geri çekilmesidir. “Ortadan kaldırılmak istenen davranış, sönme yöntemi uygulamasının başında önce artma ve çeşitlenme gösterebilir, ancak, pekiştirilmeyen davranış zamanla azalır ve ortadan kalkar” (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 17).

### Hoşa Giden Uyararı Çekme

Uygun olmayan davranışı azaltmada kullanılacak teknikler en ılımlıdan en serte doğru sıralandığında, üçüncü sırada hoşa giden uyararı çekme gelmektedir. Hoşa giden uyararı çekme yöntemi tepkinin bedeli ve mola olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir.

**a) Tepkinin Bedeli:** Bir pekiştirecin ortadan kaldırılması yoluyla davranışın azaltılması yöntemidir. Eğer tepkinin bedeli süreci hedeflenen davranışın azalmasıyla sonuçlanıyorsa, o zaman o pekiştirecin geri çekiliyor olmasının bir ceza olarak işlev görebileceği düşünülebilmektedir (Alberto ve Troutman, 1990). Örneğin, teneffüse geç çıkarılma bir ceza niteliği taşıyabilir. Tepkinin bedeli sürecinde, uygun olmayan, özellikle de yasaklanmış bir davranış sergilendiğinde, bireyin daha önce edindiği bazı pekiştireçleri yitirmesi söz konusudur (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Tepkinin bedeli yönteminin kullanımının temel şartı ise, ortamda bireyin olumlu pekiştireç kazanma fırsatlarını bulmasıdır. Bu koşul için de, bireylerin bireysel öğrenme geçmişlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Özyürek, 1998). Tepkinin bedeli yöntemi belirtilen şu durumlarda kullanılabilir: “(a) uygun olmayan davranışı devam ettiren pekiştireci saptamak olanaksızsa, (b) davranışın sıklığı ve şiddeti derhal değiştirmeyi gerektirecek kadar büyükse, (c) olumlu pekiştirme işlem süreçlerinin kullanılmasına karşın, başarısız olunmuşsa, (d) tepki uzun süre bastırılamamışsa” (Özyürek, 1998. s. 122) bu yöntemin kullanılması önerilebilir.

**b) Mola:** Mola yöntemi ceza işlevi gören, öğrencinin pekiştireç kazanma olasılığından men edildiği bir süreçtir (Alberto ve Troutman, 1990). Mola yönteminin en önemli özelliği, öğrencinin bulunduğu ortamda pekiştiriliyor olmasıdır. Bu nedenle, mola sürecini kullanmaya başlamadan önce öğretmen, sınıf içinde olumlu ya da uygun davranışların pekiştirildiğinden emin olmalıdır. Bu pekiştirmeler formal pekiştirme sistemleri ya da öğrencilerin hoşlandığı basit etkinlikler olabilir. Pekiştirmenin sıklıkla kullanılmadığı ortamlarda mola tekniğinin kullanılması etkili olmamaktadır (Alberto ve Troutman, 1990). Alberto ve Troutman mola uygulamalarını farklı üç gruba ayırmıştır:

a) *Etkinlik ortamında mola*: Bu yöntemde öğrenci öğretim ortamından uzaklaştırılmadan, öğretmenin ortamı manipüle etmesiyle uygulama söz konusudur. Örneğin, öğrencilere başlarını masalarının üstüne eğmelerini söyleyerek uygulanabilir.

b) *Etkinlik dışı mola*: Öğrenciyi etkinlikten men ederek uygulanan bir yöntemdir. Öğrencinin sınıftan çıkması gerekmez, ancak etkinlik alanından alınır, başka bir yerde gözlem yapmadan, duvara dönük olarak sınıfın içinde durdurularak uygulanmaktadır.

c) *Sınıf dışı mola*: Öğrencinin sınıfın içinden alınarak, sosyal olarak tamamen izole edilmiş bir odaya götürülmesi şeklinde uygulanan bir yöntemdir. Bu odada öğretmenden, sınıf arkadaşlarından ya da sınıf ortamından gelebilecek tüm potansiyel pekiştireçlere ulaşım engellenir.

Mola yönteminin kurallarına uygun olarak kullanılmadığında hedef davranışta artışa neden olabileceğinden söz edilebilir. Mola yönteminin uygulanması sırasında öğrencinin mola alanında bulunacağı süre 1-5 dakika arasında olmalı, 5 dakikadan fazla sürmemelidir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997).

#### Hoşa Gitmeyen Uyarın Verme

Uygun olmayan davranışın sonucunda hoşa gitmeyen uyarın verme sık kullanılan adıyla ceza olarak bilinmektedir. Bu tür ceza yöntemini öğretmenler neredeyse refleks sonucu uygulamaktadırlar. Ancak ortama hoşa gitmeyen uyarın verme yöntemi hiç önerilen bir yöntem değildir (Alberto ve Troutman, 1990). Hoşa gitmeyen uyarın verme yönteminde, uygun olmayan davranışı azaltmak için ortama bir itici uyarın verilir. Hoşa gitmeyen uyarın, koşulsuz ve koşullu olmak üzere iki şekilde olabilir. “Koşulsuz itici uyarın, herhangi bir öğrenme yaşantısına bağlı olmaksızın kendiliğinden ceza niteliği taşıyan uyarındır” (Örneğin, dayak). “Koşullu itici uyarın, öğrenme sonunda hoşa gitmeyen özellik kazanan uyarındır” (Örneğin, azarlamak) (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 19).

Hoşa gitmeyen uyaran verme uygulamasının bir uyarlaması olan *aşırı düzeltme yöntemi* de uygun olmayan davranışların azaltılmasında kullanılmaktadır. Aşırı düzeltme, “azaltılmak istenen uygun olmayan davranışın çevresel etkilerinin aşırı şekilde düzeltilmesi olarak tanımlanabilir” (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997, s. 19). Bir başka şekliyle aşırı düzeltme, davranışın ortaya çıktığı ortamda olması gereken şeklinin yaptırılması olarak da tanımlanabilir (Sucuoğlu ve Kanık, 1993). Zirpoli ve Meloy (1997) aşırı düzeltme yönteminin üç şekilde kullanımından söz etmektedir:

*Onarıcı aşırı düzeltme*: Problem davranışın çevre ile ilgili sonuçlarının fazlasıyla düzeltilmesinin amaçlandığı yöntemdir (Kırcaali- İftar ve Tekin, 1997). Problem davranışı tükürme olan bireye, tükürdüğü yeri ve çevresini silmesinin istenmesi onarıcı aşırı düzeltme yöntemine örnek verilebilir. Onarıcı aşırı düzeltme uygulamaları tuvalet eğitimi ile kişisel uyarıcı davranışlar, saldırganlık ve vurma gibi uygun olmayan davranışların azaltılmasında kullanılabilir (Zirpoli ve Meloy, 1997).

*Olumlu alıştırma*: Uygun olmayan bir davranışın sonucunda çocuğun uygun olmayan bu davranışının yerine uygun olan şeklinin fazlaca yaptırılması anlamına gelmektedir. Uygun olmayan davranış görüldüğünde tüm etkinlikler durdurulur, uygun davranış birkaç kez dikkatlice yaptırılır. Uygun davranış görüldükten sonra öğretmen çocuğu davranışı uygun şekilde gerçekleştirdiği için pekiştirir. Böylece uygun olmayan davranış düzeltilmekte, çocuğa uygun alternatif davranış hakkında sözel uyarı verilmekte, yönlendirme yapılarak çocuğun uygun davranış gerçekleştirmesi sağlanmakta ve davranışı uygun şekilde gerçekleştirdiğinde çocuk pekiştirilmektedir (Zirpoli ve Meloy, 1997).

*Olumlu alıştırma biçiminde aşırı düzeltme*: Olumlu alıştırma biçiminde aşırı düzeltme ile olumlu alıştırma arasında kullanım olarak farklılık vardır. Olumlu alıştırma biçiminde aşırı düzeltme, olumlu alıştırma uygulamasından farklı olarak uygun olmayan davranışın cezalandırılmasını hedeflemektedir. Olumlu alıştırma uygulaması ise, ceza yerine eğitsel bir amaçla kullanılmaktadır. Olumlu alıştırma biçimindeki aşırı düzeltme

uygulanması sırasında çocuğun gösterdiği olumlu tepkiler pekiştirilmemektedir (Zirpoli ve Meloy, 1997).

Gerek uygun davranışların arttırılması, gerekse uygun olmayan davranışların azaltılması için kullanılan yukarıda sözü edilen davranış değiştirme yöntemleri sistematik biçimde kullanıldıklarında etkili sonuçlar vermektedirler. Aşağıda davranış değiştirme yöntemlerinin sistematik şekilde kullanımı sonucunda problem davranışların giderilmesiyle ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Sucuoğlu ve Aksaz'ın (1992) araştırmasında, yoğun saldırgan davranışları olan ağır derecede zihin özürlü bir çocuğun bu davranış probleminin sözel iletişim becerileri kazandırılma yoluyla azaltılması amaçlanmıştır. Araştırmanın deneğini dokuz yaşında ağır derecede zihin özürlü bir çocuk oluşturmuştur. Deneğin alıcı dil becerisinin oldukça iyi olduğu kabul edilmekte, ancak akıcı bir şekilde konuşamamakta, isteklerini 15-20 sözcükle ifade edebilmektedir. Çimdikleme öğrencide görülen temel problem davranıştır. Çimdikleme davranışına ilişkin yapılan çalışma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, çimdikleme davranışına karşıt olarak, öğrencinin hoşlanmadığı ve rahatsız olduğu “ellerini sıkma” davranışı seçilmiştir. Öğrenciye her çimdikleme davranışını gösterdiğinde sert bir sesle “hayır, çimdikleme” uyarısı yapılmış ve eli canını acıtacak şekilde sıkılmıştır. Haftada üç kez birer saat olmak üzere dört hafta uygulama yapılmış ve sonuçta saatte 45 olan çimdikleme davranışının uygulama sonucunda saatte 19'a düştüğü görülmüş ancak tamamen ortadan kalkmamıştır. İkinci aşamada ise, öğrenci üç farklı ortamda (evde, bireysel eğitim saatinde ve okul ortamında) gözlenmiştir. Öncelikle bireysel eğitim odasında öğrenci gözlenmiş ve yetişkinin kendisine bakmasını istediği zamanlarda, herhangi bir sözcük yerine çimdikleme davranışını kullandığı görülmüştür. İkinci olarak, öğrenci bireysel eğitim için okula geldiğinde bireysel eğitim odasına girmeden önce gezerken gözlenmiştir. Öğrencide okulda gezerken yetişkin ve çocuklarla karşılaştığında kendisine “merhaba, nasılsın” gibi sözcükler söylendiğinde çimdikleme davranışı görülmüştür. Üçüncü olarak, aileden öğrenciyi evde gözlemesi istenmiş ve öğrencinin evde çimdikleme davranışının azaldığı, ancak, sadece eve gelen tanımadığı kimselerin yanlarına

giderek çimdiklemediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çimdikleme davranışının öğrenci için kendine özgü bir iletişim kurma yolu olduğu; öğrencinin bu davranışı dikkat çekmek istediğinde ya da çevresindeki kişilerin ona gösterdiği selamlaşmaya karşılık vermek istediğinde yaptığı belirlenmiştir. Bu nedenle de öğrencinin çevresiyle sözel iletişim kurmasını sağlayabilecek bir uygulama başlatılmıştır. Bu uygulama süresi sekiz hafta olarak belirlenmiştir. Bu uygulamada amaç, çimdikleme davranışının yerine geçebilecek, çevresiyle sözel iletişim kurmasını sağlayabilecek “merhaba, günaydın, iyiyim” sözcüklerinin öğretilmesi ve öğrencinin bu sözcükleri uygun ortamlarda kullanmasını sağlamaktır. Uygulama bireysel eğitim saatinde üç saat 10’ar dakika olarak sekiz hafta süresince gerçekleştirilmiştir. Her üç kelime ayrı ayrı ayrışık denemeler dizisi yöntemiyle öğretilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, öğrenci kendisi için gerekli bazı sözcükleri öğrendiğinde okul ortamında çimdikleme davranışının saatte beş davranışa indiği gözlenmiştir. Ancak, öğrencinin iletişim kurmak için yeterince kelime bilmemesi ve cümle kurmakta güçlük çekmesinin çimdikleme davranışının tamamen ortadan kalmasını etkilediği düşünülmektedir.

Sucuoğlu ve Kanık (1993) tarafından aşırı düzeltme yönteminin kullanıldığı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Sucuoğlu ve Kanık (1993), otistik bir çocuğun ellerini ağızına sokma davranışı için aşırı düzeltme yöntemi uygulayarak davranışta meydana gelen değişiklikleri gözlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın deneğini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Biriminde haftada iki kez bireysel eğitim programına devam eden yedi yaşında otistik tanısı konmuş bir çocuk oluşturmaktadır. Çocuk ile ilgili yapılan gözlemler sonucu, ellerini ağızına sokma, ellerini sallama, gülme, yere yatma gibi uygun olmayan davranışlarının olduğu belirlenmiştir. Uygulama aşamasında başlangıç değerlendirmesi, evde (anne-baba) ve birimde olmak üzere iki aşamada yapılmıştır. Uygulamacılar tarafından ellerini ağızına sokma davranışı için uygun yöntem olarak aşırı düzeltme yönteminin “onarıcı aşırı düzeltme” tipi seçilmiştir. Buna göre, çocuk her elini ağızına soktuğunda yüksek sesle “Hayır, elini ağızına sokma” uyarısının verilmesi, çocuğun hızla tuvalete götürülerek sert bir şekilde ağzının yıkanması, tekrar göz kontağı kurularak “Ellerini ağızına sokma” uyarısının verilmesi ve yarıda bırakılan etkinliğe devam edilmesi

yöntem olarak benimsenmiştir. Uygulama, birimde ve evde olmak üzere iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birimde iki haftalık (5 saatlik) uygulama sonunda, başlangıçta 15 olan problem davranışın azalarak sıfıra indiği, sonraki haftalarda ise tamamen ortadan kalktığı gözlenmiştir. Evde yapılan uygulamayla ilgili olarak ise, anne-baba gözlem formlarında, davranışın çok hızlı bir şekilde azaldığı, birinci haftasında davranışın ortadan kalktığı belirtilmiştir. Ancak azalma ile ilgili günlük sayısal veri sağlanamamıştır. Sonuç olarak yöntemin birimde ve evde paralel şekilde uygulanmasının, davranışın ortadan kalkmasına yol açtığı belirlenmiştir.

Türkiye’de ise, Vuran (1994) çalışmasında, özel alt sınıfta ödüllerin artırılıp eleştiri yorumlarının azaltılmasının davranış ya da sınıf kontrolündeki etkililiğini araştırmıştır. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırma deneklerini 1992-1993 öğretim yılında Eskişehir ili Porsuk ilkokulu özel alt sınıfı öğretmeni ve bu sınıfa devam eden altı öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamına alınan altı öğrenci tek bir denek gibi ele alınmıştır. Araştırmada davranış değiştirme yönteminin uygulanması sırasında öğretmenle 20 dakikalık oturumlar yapılarak, öğretmenden uygun olan her davranışı pekiştirmesi, uygun olmayan davranışları gördüğünde ise eleştiri yapmaması istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, başlangıç düzeyinde uygun olmayan davranışlar oldukça fazlayken, uygulama aşamasında ise, öğrencilerin uygun davranma ve daha çok ödül alma çabasına girmesinden dolayı uygun olmayan davranışlar azalmıştır. Bu sonuçlar özel alt sınıflarda eleştiriye dayalı ortamlara göre ödüllere dayalı eğitim ortamlarının davranış ve sınıf kontrolünde daha etkili olabileceği izlenimini vermektedir.

Literatüre göre, uygun olmayan davranışların azaltılmasında, davranış değiştirme yöntemi olarak ayrımlı pekiştirme yönteminin kullanılması en ılımlı yöntem olarak önerilmektedir (Alberto ve Troutman, 1990). Ülkemizde ayrımlı pekiştirme yöntemleri arasında yer alan karşıt davranışlarının pekiştirilmesi yönteminin kullanıldığı bir araştırma Birkan (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Birkan (1997) zihin özürlü çocuklarda sınıf ortamına uygun olmayan davranışların karşıt (uyuşmayan) davranışlarını ayrımlı pekiştirmenin, sınıf ortamında uygun olmayan davranışların azalmasına yol açıp açmadığını araştırmıştır.

Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden ABAB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu Zihin Engelliler Programı'na devam eden ve okul öncesi eğitimi alan, altı zihin özürlü öğrenciden dördü oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anekdot kayıtlarının incelenmesi sonucu, sınıf ortamına uygun olmayan davranışlar olarak; başkalarını rahatsız etme, elini ağzına alma, materyali uygun olmayan şekilde kullanma, sırasında uygun olmayan davranışlarda bulunma davranışları belirlenmiştir. Bu davranışların karşıt (uyuşmayan) davranışları olarak ise; ders dinleme, etkinliğe katılma, sırasını bekleme, yerinde oturma davranışları belirlenmiştir. Uygulama sırasında karşıt davranışlar pekiştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; karşıt davranışları ayrımlı pekiştirme uygulaması, zihin özürlü çocuklarda sınıf ortamına uygun olmayan davranışları azaltmakta, sınıf ortamına uygun olan davranışları ise arttırmaktadır. Uygulamaya son verilip doğal sınıf ortamına geri dönüldüğünde ise uygun olmayan davranışlar yeniden artmış, karşıtları ise yeniden azalmıştır. Bu da karşıt davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin sınıf ortamına uygun olmayan davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de zihin özürlü çocuklarda uygun davranışların arttırılmasına yönelik ailelerle yapılan bir araştırma ise Vuran (1997) tarafından gerçekleştirilmiştir. Vuran (1997), annelere çocuklarının uygun davranışlarını ödüllendirme ve uygun olmayan davranışlarını eleştirmeme becerilerinin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ile ödüllerin birlikte kullanılması süreçlerinin annelerin ödül kullanma ve eleştirme sıklığında, çocuklarının ise uygun olan ve uygun olmayan davranışlarında ne düzeyde değişikliğe yol açtığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmanın deneklerini, üç zihin özürlü çocuk ve onların anneleri oluşturmuştur. Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden değişen koşullar deseni kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; annelere ödüllendirme becerilerinin kazandırılabilmesi için bilgilendirme, dönüt verme, dönüt verme ve ödüllerin birlikte kullanılması süreçlerinin kullanıldığı aile eğitimi programının, annelerin çocuklarının uygun davranışlarını ödüllendirmelerini arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, benzer değişiklikler çocukların belirlenen hedef davranışlarında da görülmüştür. Araştırmada, aile eğitimi programlarında aileleri çocuklarının eğitimine ilişkin

bilgilendirmenin onlara dönüt verme ve onları ödüllendirmenin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fabry, Mayhew ve Hanson (1984) ise, gerçekleştirdikleri araştırmada, altı zihin özürülü çocuğa sembol pekiştirme sistemi ile birlikte kullanılan tesadüfi öğretim yaklaşımı ile belirli kelimelerin öğretiminin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada yer alan deneklerin biri kız beşi erkektir ve bir devlet okulunda özel eğitim programına devam etmektedirler. Araştırma oturumları haftada iki kez ve öğrencilerin ders saatinden önce yapılmıştır. Bu çalışma sırasında, her öğrenci günde 20 dakikalık dersler boyunca gösterdikleri akademik başarı için doğru tepki başına bir sembol kazanmışlardır. Semboller dersin sonunda, önceden belirlenmiş olan çeşitli oyuncaklar, yiyecekler ve etkinliklerle değiştirilmiştir. Öğretmen tesadüfi öğretim sürecini kullanmaya başlamadan önce, tesadüfi öğretimle edinilen hedef kelimelerin belirlenebilmesi için her bir öğrenci için altışar tane hedef kelime belirlemiştir. Kelimeler öğrencilerin önceden bilmediği kelimelerden seçilmiştir. Seçilen bu kelimeleri öğretmen model olarak söyleyip öğrencilerin tekrar etmesini istemiştir. Her bir araştırma oturumunda öğrencinin bildiği ve bilmediği kelimeler 20 deneme boyunca rasgele sunulmuştur. Öğrencinin bilmediği altı kelimedenden her biri iki kez ve bildiği iki kelime ise dört kez gösterilmiştir. Başlangıç düzeyinde sembol sistem önce kartların üzerinde hiçbir hedef kelime verilmeden uygulanmıştır. Araştırmada, her bir öğrenci için iki ya da üç araştırma oturumunun tamamlanmasının ardından tesadüfi öğretim süreci uygulanmıştır. Tesadüfi öğretimde her bir öğrenci sembollerin ödülleriyle değiştirileceği zamanlarda bilmediği sadece iki kelimeyle karşılaştırılmıştır. Kelimeler kartların %25'inin üzerinde yer almıştır. Üzerinde kelimelerin yazılı olduğu kart sembolle değiştirilmeden önce öğrenciye yazılı olan bir kelimeyi bilmesi için iki şans verilmiştir. Belirlenen hedef kelimeler Çoklu Başlama Modeli kullanılarak öğretilmiştir. Araştırma verilerine göre, altı öğrenciden beşinde tesadüfi öğretim etkili olmuş ve sonuç olarak zihin özürülü çocukların eğitiminde tesadüfi öğretimin etkili olduğu görüşü desteklenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın, sembol sisteminin kullanımının tesadüfi öğretim için ideal olduğu sonucunu gösterdiğinden de söz edilmiştir.

Özen ve Durusoy (1998) araştırmalarında, sınıf ortamında sözel yönergelere uyma davranışını arttırmak için sembol pekiştirme sisteminin etkililiğini araştırmışlardır. Araştırmanın deneğini, Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksek Okulu Zihin Engelliler Programının özel sınıfına devam eden 10 yaşında Down sendromlu bir erkek öğrenci oluşturmuştur. Öğrencinin verilen yönergeleri yerine getirmeme, arkadaşlarına vurma, yüksek sesle konuşma, kalem, silgi gibi yabancı maddeleri ağzına sokma gibi sınıf ortamına uygun olmayan davranışları bulunmaktadır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden ortamlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırma sınıf, yemekhane ve oyun odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonucuna göre, öğrencinin sözel yönergelere uyma davranışı başlama düzeyinde sınıfta %27, yemekhanede %27.8, oyun odasında %33.62 iken, sembol pekiştirenlerin kullanılmasıyla öğrencinin her üç ortamda da sözel yönergelere uyma davranışında artma gözlenmiştir. Buna göre sözel yönergelere uyma davranışı sınıfta ortalama %72.68'e, yemekhanede %76'ya, oyun odasında ise %79.12'ye yükselmiş ve istenilen ölçütü karşıladığı görölmüştür. Sonuç olarak, deneğin sözel yönergelere uyma davranışının arttırılmasında, her üç ortamda da sembol pekiştirme sistemini kullanmanın etkili olduğu görölmüştür.

Yukarıda sözü edilen araştırmalar sınıf ortamında öğrencilerde görölen uygun davranışların arttırılmasına ve uygun olmayan davranışların azaltılmasına yönelik yapılan araştırmalardır. Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu problem davranışların çözümüne ilişkin kullandıkları davranış değiştirme yöntemlerini belirleyen araştırmalar ise aşağıda belirtilmiştir.

Johnson ve Pugach (1990) öğretmenlerin hafif öğrenme ve davranış problemleri olan öğrencilerle çalışırken kullanmayı uygun gördükleri yöntemleri araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini Wisconsin, Milwaukee ve Illinois'deki ilkokullarda birinci sınıfla altıncı sınıf arasındaki sınıflarda çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Öğretmenlerin kullandığı alternatif yöntemlerin belirlenmesi amacıyla araştırma verileri "öğretmen müdahale anketi" ve görüşmeler ile toplanmıştır. Birinci olarak öğretmenlere hafif öğrenme ve davranış problemleri olan öğrenciler için kullanabilecekleri yöntemlerle ilgili olan anket

verilmiştir. Çeşitli ilköğretim okullarında yapılan öğretmen toplantılarında öğretmenlere anketler dağıtılmış, doldurulunca toplanmıştır. İkinci olarak belirlenen okullarda kendilerine ulaşılamayan öğretmenlerin okul müdürlerine, uygulamalarla ilgili bilgiler ve anketler postalanmış ve bu şekilde öğretmenlerin anketleri doldurmaları sağlanmıştır. 309 anketten 232'si geri gelmiştir. 309 öğretmenden gönüllü olarak 87 öğretmen de bire-bir görüşmeyi kabul etmiş ve bu öğretmenlerle telefon görüşmesi yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerle bire-bir yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler hafif öğrenme ve davranış problemleriyle ilgili olarak uygulanacak yöntemin belirlenmesini sağlayacak olumlu tutumlardan çok, kendilerini o yöntemi belirlemekten alıkoyan etmenlere odaklanmışlardır. Bir yöntemi kullanmamak için en çok ileri sürülen neden, okulun örgütsel yapısının ve okul kurallarının kendilerini o yöntemi kullanmaktan alıkoyduğudur. Diğer nedenler ise, uygulanacak olan yöntemlerin çok zaman alıcı olması, öğretmenin otoritesini ortadan kaldıracığı düşüncesi ve mevcut olan durum için uygun olmaması, yöntemin asıl hedeflenen davranışla ilgisinin olmaması ve sınıftaki diğer öğrenciler için adaletsizliğe sebep olabileceğidir. “Öğretmen müdahale anketi” sonuçlarında ise, hafif öğrenme ve davranış problemlerinin çözümüne yönelik kullanılacak yöntemlerin akla uygun olmasının değerlendirilmesi ve bu yöntemlerin kullanımının nasıl olduğunun değerlendirilmesi olarak iki şekilde sonuç ortaya çıkmıştır. Yöntemlerin akla uygun olmasının değerlendirilmesiyle ilgili okul müdürü ve öğretmenin birlikte çalışmaları, öğrencilerin kendi gelişimlerini denetlemeleri ve öğrencilere öğretmen beklentilerinin açıklanması, öğrencilerde alternatif yöntemlerin kullanımının sağlanması, özel eğitimcilerle çalışabilecek psikolog gibi personel talebinde bulunulması ve, son olarak, diğer öğretmenlerden de veri toplayarak öğrencilerin davranış problemlerini gözlemlenebilir şekilde belirleme gerekliliği sonuçları elde edilmiştir. Yöntemlerin kullanımı ile ilgili olarak yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar ise, belirlenen yöntemin uygulama aşamasında, okul müdürünün katılımını sağlamak ve gerektiğinde “öğrenciyi müdüre gönderme” gibi bir uygulamanın kullanılmasını içermektedir. Ayrıca öğrencinin ailesiyle akademik ve davranış problemleriyle ilgili olarak konuşmak, okuldaki diğer öğretmenlerin, özel eğitimcilerin ve diğer personelin birlikte çalışmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ancak araştırma sonuçlarında dikkati çeken diğer bir özellik ise, öğretmenlerin problemin

kökenini belirleyip nedenini ortadan kaldırmaktan çok, problemin belirtilerini ortadan kaldırmakla ilgilenmeleridir. Ayrıca, öğretmenler diğer öğretmenleri öğrencinin davranış problemleri hakkında bilgi almak için bilgi kaynağı olarak görürken, o davranış problemleri üzerinde çalışırken gerekli olan yöntemler hakkında bilgi alma konusunda aynı öğretmenleri bilgi kaynağı olarak görmemektedirler. Öğretmenlerin davranış problemleri hakkında veri toplamanın mantıklı olduğunu düşünmeleri ama hiç yapmamaları da ilginç bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

Batu ve Özen de 1997'de sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları problem davranışların belirlenmesi ve bu davranışların düzeltilmesinde öğretmenlerin gereksinim duydukları destek hizmet türlerinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma desenlemişlerdir. Araştırma evrenini 1996-1997 öğretim yılında, Eskişehir ilinde bulunan 78 ilköğretim okulu ve ilkokul oluşturmuştur. Araştırmada örneklem olarak, 11 okulda görev yapan 45 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Araştırma betimsel yöntemlerden anket tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen beş soruluk bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler sayısallaştırılarak yüzdelerle hesaplamalarla kayıtlar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunun problem davranışların çözümüne yönelik farklı yöntemlerden yararlandıkları ve bu yöntemlerin problem davranışların çözümünde etkili olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin yazılı materyal ve uzman danışmanlığına gereksinim duydukları da görülmektedir.

Russell ve Forness (1985) yaptıkları araştırmalarında eğitilebilir ve öğretilebilir düzeyde zihin özürlü öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında problem davranışların oluşum sıklığını incelemişlerdir. Araştırmacılar, sınıf ortamlarında zihin özürlü öğrenciler tarafından ortaya konan problem davranışların doğrudan gözlemi üzerinde durmuşlardır. Araştırmada, özel sınıflardaki özürlü öğrencilerde görülen problem davranışların doğal oluşumunu ve sık sık problem davranış gözlenen zihin özürlü öğrencilerin, varsa, ayırt edici özelliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın deneklerini 24 sınıftaki 253

eğitilebilir zihin özürlü öğrenci ile 26 sınıftaki 393 öğretilbilir zihin özürlü öğrenci oluşturmuştur. Her bir sınıfta her öğrencinin davranışı günde en az on kez altı saniyelik sürelerle sırasıyla gözlenmiş ve kaydedilmiştir. Çalışmada 19 gözlemci kullanılmış ve araştırmacılardan biri tarafından bu gözlemciler eğitilmişlerdir. Her denek dört ile yedi gün arasında değişen süreler arasında gözlenmiştir. Sonuç olarak toplam 646 denegin de problem davranış sergilediği gözlenmiştir. Ayrıca eğitilebilir zihin özürlü öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki öğrencilerde ise, arkadaş iletişimiyle bağlantılı problem davranış oranlarının yüksek çıktığı görülmüştür. Bu problem davranışların neler olduğu hakkında ise bir bilgi vermemişlerdir.

Çiftçi ve Tabak'ın 1997'de gerçekleştirdikleri çalışmanın amacı ise, eğitilebilir ve öğretilbilir düzeyde zihin özürlü öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları problem davranışları, öğretmenlerin bu davranışları nasıl tanımladıklarını ve bununla başa çıkmak için kullandıkları yöntemleri belirlemektir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Ankara'da bulunan (Başkent Meslek Okulu, Ulus Anaokulu Eğitim Uygulama Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi, Çağdaş Anaokulu Eğitim Uygulama Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi) üç okulda görev yapan 40 öğretmen bu araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Zihin Engelliler ve Davranış Problemleri Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu kişisel bilgiler dışında altı sorudan oluşmuştur. Form iki araştırmacı tarafından, öğretmenlerle tek tek görüşülerek doldurulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, zihin özürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin problem davranışları öğrencinin özürüne bağlayarak çeşitli yöntemler uyguladıkları, ancak bu uygulamalarda, problem davranış ile ilgili bir değerlendirme yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca davranış değiştirme yöntemlerini problem davranışın özelliklerine ve nedenlerine göre değil, rasgele seçtikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler zihin özürlü çocuklarda en sık görülen problem davranışların saldırgan davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada en sık kullandıkları yöntemlerin davranış ortaya çıktıktan sonra kullanılan yöntemler olduğu görülmüştür. Bu yöntemlerden en sık kullanılan yöntemin ise, uygun davranışın ödüllendirilmesi olduğu belirtilmiştir.

Yapılan tüm araştırmalar, Türkiye’de öğretmenlerin sınıflarında davranış değiştirme yöntemlerini sınırlı oranda kullandıklarını, ancak bu uygulamaların da, sistematik olmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda denek grubunu oluşturan öğretmenler için bir ayırım yapılmamış ve okullarda çalışan tüm öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Dolayısıyla, yapılan araştırmalar özel eğitim bölümlerinden mezun olan ve özel eğitim ile ilgili hizmet-içi eğitim almış öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları çalışmalarla ilgili bilgi vermemektedir. Buradan yola çıkılarak bu araştırma planlanmış ve araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu problem davranışların çözümlüne ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalar incelenmiştir.

#### 1.4. Amaçlar

Bu araştırmanın genel amacı, Eskişehir ilinde bulunan ve zihin özürlü öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim alanında hizmet-içi eğitim almış öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu problem davranışların çözümlüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın dört alt amacı vardır:

1. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların:
  - a. nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
  - b. çözümlüne yönelik önerileri nelerdir?
  - c. çözümlüne yönelik yaptıkları çalışmaların sonuçları nelerdir?
3. Öğretmenlerin sınıflarında;
  - a. en çok problem davranış görüldüğünü düşündükleri dersler nelerdir?
  - b. en az problem davranış görüldüğünü düşündükleri dersler nelerdir?

4. Öğretmenlerin problem davranışların çözümüne ilişkin diğer öğretmenlere önerileri nelerdir?

### 1.5. Önem

Davranış değiştirme yöntemleri günümüzde sınıf kontrolünün sağlanması için öğretmenlerin sıklıkla başvurması gereken yöntemlerdir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin davranış değiştirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmadıkları ya da kullandıkları yöntemlerin olumlu sonuç vermediği görülmektedir.

Araştırma bulguları, özel eğitim okullarında görev alan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların belirlenmesine, öğretmenlerin bu problem davranışlara yönelik kullandıkları yöntemlerin irdelenmesine ve öğretmenlerin diğer öğretmenlere problem davranışların giderilmesiyle ilgili çözüm yolları önermelerine olanak sağlayacaktır. Bu öneriler doğrultusunda, özel eğitim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problem davranışlara yönelik daha etkili ve sistematik yöntemler uygulayacakları umulmaktadır.

Araştırma bulgularının, özel eğitim öğretmeni yetiştiren programların davranış değiştirme yöntemleri açısından değerlendirilmesine de katkıda bulunmasına düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda geliştirilen bu önerilerin yapılacak olan diğer araştırmalara temel oluşturabileceği düşünülmektedir.

### 1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma incelenirken aşağıdaki sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir.

1. Bazı öğretmenlerle görüşmelerin uygun ortamlarda gerçekleştirilememiş olmasının (Örneğin, gürültülü ortam) sorunlara yol açtığı düşünülebilir.

2. Görüşmeler gerçekleştirilirken ses kaydı yapılmasının, öğretmenlerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerini engellenmiş olabileceğinden söz edilebilir.
3. Araştırmaya katılan denek sayısının düşük olduğu düşünülebilir.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı okullar ve öğretmenlerin özellikleri, verilerin toplanması, verilerin dökümü ve analizi yer almaktadır.

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerinin “neler” olduğunu belirlemek amaçlandığından, “betimsel yöntem” kullanılmıştır.

Betimsel araştırma; davranışları, görüşleri, demografik bilgileri ve koşulları değerlendirmek amacıyla kullanılır ve varolan durumu olduğu gibi betimlemeye dayanır. Diğer bir deyişle, betimsel araştırma, “şu anda ne oluyor?” sorusuna cevap arar (Gay, 1996). Betimsel yöntemle yapılan araştırmalar iki grupta toplanabilir. Bunlar; (a) Gözlem yoluyla yapılan araştırmalar (b) Öz aktarım araştırmalarıdır (anket ve görüşme).

#### a) Gözlem yoluyla yapılan araştırmalar

Gözlem yoluyla yapılan araştırmalarda veriler denekleri gözleyerek toplanır. Bu veriler dışarıdan gözlem veya katılımcı gözlem olmak üzere iki şekilde düzenlenerek elde edilebilir (Karasar, 1995).

#### b) Öz aktarım araştırmaları

Öz aktarım araştırmaları deneklerden veri toplanarak yapılan araştırmalardır. Bu araştırmalar anket ve görüşme şeklinde yapılır (Gay, 1996).

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında öz aktarım araştırmalarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, deneklere, belirlenen soruların sözel olarak yöneltilmesi ve deneklerin de yanıtlarını sözel olarak bildirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Gay, 1996). Görüşme tekniği, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile, bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kısa yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 1995).

Görüşme tekniği iyi bir şekilde uygulandığında derinlemesine bilgiler elde edilmesini sağlar. Her veri toplama tekniğinin olduğu gibi, görüşmenin de kendine has birtakım avantaj ve dezavantajları vardır (Gay, 1996). Görüşme tekniği, okuma yazma bilmeyenler dahil herkese uygulanabilir ve verilen cevaplarda da bireyselliğin korunması söz konusudur (Karasar, 1995). Görüşmeyi yapan kişi, gerek araştırmanın amacını, gerekse bireysel soruları açıklayabileceğinden, görüşme tekniği ile daha güvenilir cevaplar elde edilmesi olasıdır. Ayrıca, yarım bırakılan ya da açıkça cevaplanamayan sorulara daha açıklayıcı sorular sorarak, anlaşılır cevaplar elde etmek de görüşme tekniğinde mümkün olmaktadır (Gay, 1996).

Bu gibi avantajlarının yanında, görüşme çalışmasının birtakım dezavantajları da mevcuttur (Gay, 1987). Deneğin verdiği cevapların, görüşmeyi yapan kişiye karşı olan tepkisinden olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmesi ya da önyargılı olması söz konusu olabilir. Görüşme, birtakım iletişim ve kişilerarası ilişkiler kurma becerilerini iyi kullanmayı da gerektirmektedir. Ayrıca, pahalı ve zaman alıcı bir süreci gerektirdiğinden, araştırmacıların yeterli sayıda kaynak kişi ile görüşmeden sonuca gitme eğilimlerini arttırarak araştırmayı sınırlandıran bir etken olması da söz konusu olabilir (Gay, 1987). Görüşme tekniği (a) Yapılandırılmamış görüşme (b) Yarı-yapılandırılmış görüşme (c) Yapılandırılmış görüşme olarak üç şekilde gruplandırılmaktadır (Berg, 1998).

*Yapılandırılmamış görüşme*, görüşmeciye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme şeklidir (Karasar, 1995). Yapılandırılmamış görüşmeler açık uçlu görüşmelerdir; görüşülen kişi konuşmaya

cesaretlendirilir, onun yönlendirilmesiyle görüşme ve araştırmanın yönü şekil alır (Bogdan ve Biklen, 1992). Bu tür görüşmelerde, görüşmeci tarafından konuyla ilgili olarak sorulacak olan sorular önceden hazırlanmaz, yalnızca konu başlıkları belirlenir. Görüşmeci görüşmedeki gelişmelere göre yeni sorular sorabilir. Yapılandırılmamış görüşme tekniği kullanılarak yapılan görüşmelerden toplanan verilerin değerlendirilmesi oldukça güç yapılmaktadır.

*Yapılandırılmış görüşme*, önceden ne tür soruların, nasıl sorulacağını ve hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı bir şekilde saptayan görüşme şeklidir (Karasar, 1995). Yapılandırılmış görüşmeler genel olarak, kendisiyle görüşülen kişinin, araştırmanın konusuna ilişkin düşünce, tutum ve önerilerini bir grup soru sorarak almak üzere hazırlanmaktadır (Batu, 1998). Bu tür görüşmelerde sorulara verilecek olan cevapların sayısallaştırılması kolaydır (Karasar, 1995).

*Yarı-yapılandırılmış görüşme*, yapılandırılmış görüşmelerle yapılandırılmamış görüşmeler arasında kalan ve en çok kullanılan görüşme tekniğidir (Karasar, 1995). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılacak tüm görüşmelerde kullanılmak üzere sorular hazırlanır. Bu sorular görüşülecek olan kişilere aynı sırayla sorulur, ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir (Batu, 1998). Bu tür görüşmelerde görüşmeci soruları sorarken görüşmenin yapıldığı kişiye gerekirse ek açıklamalar yapabilir (Gay, 1996).

## **2.2. Verilerin Toplanması Süreci**

Araştırma verilerinin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunu geliştirmek amacıyla öncelikle sorulacak sorular ana başlıklar halinde oluşturulmuştur. Daha sonra, bir öğretmen ile bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Ön görüşme yapılan bu öğretmen daha sonra araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır.

Bu ön çalışmanın yapılabilmesi için, söz konusu öğretmenin kendisi ile görüşülerek, uygun olduğu gün ve saat belirlenmiş ve randevu alınmıştır. Ön görüşmenin başlangıcında, görüşmeci araştırmasının amacını ve nasıl yürütüleceğini, görüşme yapılacak öğretmene ifade etmiş; ayrıca, verilerin güvenilir bir şekilde elde edilebilmesi amacıyla görüşmenin teybe kaydedilebilmesi için gerekli izni almıştır. Ön görüşme, belirlenen gün ve saatte öğretmenin belirlediği bir sınıfta bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. On dakika süren bu görüşmenin verileri teybe kayıt edilmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra öğretmenin görüşme sorularına verdiği cevaplar dinlenerek dökümü yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda, istenen bilgilere ulaşılmasına izin vermeyecek nitelikte olan ya da öğretmende olumsuz tepkiler oluşmasına neden olan soru maddeleri çıkarılmış ya da değiştirilmiştir. Bu ön çalışmayla, soruların daha anlaşılır bir hale getirilmesi de gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, sorulacak olan soruları, istenilen bilginin ne olduğunu açıkça belli edecek, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak, görüşülecek kişiyi zorlamayacak ve görüşmeyi yönlendirmeyecek şekilde dikkat ederek yeniden düzenlemiştir.

Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun içerik geçerliğini saptamak amacıyla, Görüşme formu, alandan üç uzman tarafından incelenmiş ve forma son şekli verilmiştir (Ek 1). Bu amaçla, uzmanların yapılan ön görüşmelerin dökümlerini ve soru maddelerini inceleyerek, bu soruların ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını göz önünde bulundurarak, kontrol etmeleri istenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda, soru maddelerinin geçerliği saptanmış ve sorular yeterli görülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sırasıyla belirtilmiştir:

## Görüşme Soruları

1. Size göre problem davranış ne demektir, açıkla mısınız?
2. Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklarda problem davranışlarla karşılaşılıyor musunuz?
3. Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?
4. Karşılaştığınız bu problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz, bize anlatır mısınız?
5. (i) Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyor sunuz?  
 (ii) Yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını bize anlatır mısınız?  
 (iii) Sınıfınızda problem davranışların çözümüne ilişkin yaptığınız çalışmaların sonuçlarını açıkladınız. Peki sonucun böyle olmasını neye bağlıyorsunuz?
6. (i) Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?  
 (ii) Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?
7. (i) Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersler nelerdir?  
 (ii) Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?
8. Bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin sizin diğer meslektaşlarınıza önerileriniz neler olabilir?

## 2.3. Görüşmelerin Yapılması

### 2.3.1. Görüşme Kılavuzu

Görüşmeler başlatılmadan önce görüşmeci tarafından hangi soruların hangi sırayla sorulacağı ve soruların sorulması sırasında ne kadar detaya inilebileceği gibi ilkelerin belirtildiği yazılı bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır. Görüşme kılavuzu, görüşmecinin denek ile karşılaştığı anda başlayan ve denekten ayrıldığında sona eren görevlerini değişen

ayrıntılarda içeren bir belgedir (Karasar, 1995). Görüşme kılavuzunda görüşmecinin kendini nasıl tanıtaçağı, görüşülen kişiden beklentilerinin neler olduğu, kendi amacının ne olduğu, görüşme kaydının nasıl olacağına ilişkin açıklamalar yer almaktadır (Ek 3). Bu amaçla, araştırmacı kendisinin Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksek Okulu Zihin Engelliler Programı'nda öğretim görevlisi olarak çalıştığını açıklamıştır. Ayrıca, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde Yüksek Lisans öğrencisi olduğunu ve bu araştırmadan elde edilecek verilerin Yüksek Lisans tezinin verilerini oluşturacağını da belirtmiştir.

Araştırmacı, görüşülen her bir öğretmene araştırmanın amacının, öğretmenlerin kendi sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini almak olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmacı, soruların kendisi tarafından sorulacağını belirterek, istenirse sorunun birkaç kez okunabileceğini, sorular yeterince açık değilse açıklama yapılmasını istemekten çekinilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca görüşme sırasında öğretmenden bir sohbet ortamında olduğu gibi rahat davranması rica edilmiş, soruları cevaplandırırken sınıfındaki yaşantılarından yararlanabileceği belirtilmiştir. Tüm bunların yanı sıra, görüşülen öğretmene konuşma hızında yazılı olarak kayıt tutulamayacağından teyp kaydı yapmak istenildiği de ifade edilmiştir.

### **2.3.2. Görüşme İlkeleri**

Görüşme soruları kesinleştirildikten sonra bir sıraya konmuş ve soruların belirlenen bu sırayla değiştirilmeden sorulmasına karar verilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmen tarafından bir sorunun cevabı tam olarak verilmemiş, ancak sadece soruya yüzeysel bir yanıt verilmişse, öğretmene "Başka bir şey eklemek ister misiniz?" diye belirtilerek öğretmenin soruyu daha açık ve anlaşılır bir şekilde cevaplamasının sağlanmasına karar verilmiştir. Ancak soruların cevaplandırılması sırasında, sorulan soruyla birlikte bir başka sorunun cevabı da yeterli olarak verilmişse, o sorunun tekrar sorulmaması

kararlaştırılmıştır. Eğer görüşme yapılacak öğretmenlerin görüşmeler sırasında açıklık getirilmesini istedikleri sorular olursa, kendilerini yönlendirmeyecek şekilde gereken açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken, görüşme yapılacak öğretmenlerin isimlerinin kullanılmamasına karar verilmiş ve bu karar öğretmenlere iletildiğinde, bir öğretmen dışındaki öğretmenler isimlerinin kullanılmasının bir sakınca yaratmayacağını belirtmişlerdir. Araştırmacı kendisiyle görüşülen öğretmene ismiyle hitap etmesi gerektiğinde ise “siz” şeklinde hitap etmeyi uygun bulmuştur.

### **2.3.3. Araştırmanın Yapıldığı Okullar**

Araştırma konusunun “öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini belirleme” olmasına karar verilmiştir. Bu amaçla, Eskişehir ili belediye sınırları içerisinde yer alan ve zihin özürlü çocuklara eğitim veren Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar ile özel özel eğitim okulları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nden öğrenilmiştir. Araştırmacı, belirlenen bu okullardaki son iki yıl içerisinde zihin özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim ile ilgili hizmet içi kursa katılmış ilkokul öğretmenlerini belirlemiştir.

Araştırmacı, araştırma kapsamına alınan bu okullardaki öğretmenlerin belirlenen konuyla ilgili görüş ve önerilerini almak üzere, Eskişehir Vali’liğinden araştırmasını gerçekleştirebilmek için gerekli izin belgesini almış ve araştırmasını desenlemiştir (Ek 4). Bu okullardan ikisi zihin özürlü çocukların bulunduğu devlet okulu, ikisi özel özel eğitim okulu ve dokuzu da bünyesinde özel sınıf yer alan ilköğretim okuludur. Bu okulların listesi Ek 5’de yer almaktadır.

### **2.3.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenler**

Araştırma yapılacak okulların ve okuldaki öğretmenlerin belirlenmesinden sonra, araştırmacı adı geçen her okula telefon ederek Okul Müdürü ile görüşmüştür. Telefon

görüşmeleri sırasında araştırmacı kendisini tanıtımış, çalışmasının amacını kısaca açıklamış ve okuldaki araştırmaya katılması planlanan ğretmen ile telefonda görüşmek istediğini Okul Müdürü'ne ifade etmiştir. Araştırmacı okuldaki ğretmen ile de telefonda görüşerek yüz yüze görüşebilmek için bir randevu almıştır. Araştırmacı randevu aldığı gün okula giderek Okul Müdürü ve ğretmen ile aynı anda görüşerek, kendilerine araştırmasının amacını ve nasıl yürütüleceğini açıklamıştır. Görüşülen tüm Okul Müdürleri ve öğretmenler görüşmeleri konusunda bir sakınca olmadığını, ancak il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden okulda görüşme yapılması için bir sakınca olmadığını onaylandığı resmi bir izin yazısının alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı, ğretmen ile yaptığı bu ön görüşmede, araştırmanın amacının öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışların çözümüne yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalar hakkında görüş ve önerilerini almak olduğunu açıklamış ve araştırma verilerinin teybe kayıt edileceğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, bu kayıtları araştırmacı dışında kimsenin dinlemeyeceğini, analizlerini uygulama güvenilirliği çalışmasını yapacak olan iki uzman dışında hiç kimsenin okumayacağını açıklamıştır. Bu uzmanlardan biri, görüşme kodlama anahtarındaki cevap maddelerini oluştırmada çalışmış; ikinci uzman ise, bizzat görüşme kodlama anahtarlarının tümünü kodlayarak uygulama güvenilirliği çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı ğretmenlere, kendilerinin araştırmaya katılımlarının da gönüllülük esasına dayalı olduğunu belirterek; araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerin, araştırmacının önceden hazırlamış olduğu sözleşmeyi okuyarak imzalamalarını istemiştir (Ek 6).

Bu sözleşmede de araştırmanın amacı, nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde yazılmıştır. Yapılan bu ön görüşmeler sonucu, 13 okuldaki 24 öğretmenin tümü sözleşmeyi okuyarak gönüllü olarak imzalamış ve araştırmaya katılmayı severek kabul ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ayrıca, bu sözleşme kağınının arkasına görüşme için uygun oldukları gün ve saati yazmaları istenmiş ve her öğretmenden randevu alınmıştır.

Araştırmaya katılan 24 öğretmenden 22'si dört yıllık bir üniversitenin Eğitim Fakültesinin Özel Eğitim Bölümü Zihin Özürlü Çocukların Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu, iki öğretmen ise Eğitim Yüksek Okulu mezunu olup Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak özel eğitim ile ilgili hizmet-içi eğitim programını bitirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü erkek, 20'si bayandır. Mesleki deneyimlerine bakıldığında ise, öğretmenlerin deneyimlerinin en az iki, en çok 27 yıl olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden biri Yüksek Lisans öğrenimini tamamlamış, ikisi Yüksek Lisans öğrenimini yarıda bırakmış, üçü ise halen Yüksek Lisans öğrenimini sürdürmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ü 9:00-15:00 arası, beşi 12:30-17:30 arası, üçü 7:30-12:30 arası ve üçü 8:30-17:30 arası çalışmaktadır.

#### **2.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, 3 Ocak 2000-28 Şubat 2000 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda, kendilerine uygun olan yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir (Ek 7'de görüşme takvimi yer almaktadır). Görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecine, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların 15 günlük birinci yarıyıl tatiline girmesi nedeniyle ara verilmek zorunda kalınmıştır. Ancak, araştırmacının teklifi üzerine görüşmeyi okul dışında gerçekleştirmeyi kabul eden dört öğretmen ile araştırmacı görüşmeleri kendi evinde, her öğretmen ile ayrı ayrı olacak şekilde gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sırasında her bir görüşmeci için bir tane Görüşme Formu, Görüşme Kılavuzu, ses kayıt cihazı (büyük boy), ses kayıt bandı (bir yüzü 30 dakika olan 60'lık kaset ve bir yüzü 45 dakika olan 90'lık kaset), kayıt cihazına uygun pil veya adaptör, yapışkan küçük boy etiket, kalem ve silgi kullanılmıştır. Görüşmeler 10 ile 35 dakika arasında sürmüştür.

#### **2.5. Görüşmeler**

Araştırmacı görüşmelere başlamadan önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne görüşme izni almak amacıyla bir dilekçe yazmıştır. Bu dilekçede görüşmelerin ne amaçla yapıldığı ve

görüşmelerin yapılacağı okulların listesi açık bir şekilde yazılmıştır. Araştırmacı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden okuldaki öğretmen ile görüşme yapılmasında sakınca bulunmadığını belirten resmi yazılı izin belgesini alarak görüşme yapmak amacıyla gittiği her okulun müdürüne bu resmi izin yazısını vermiştir.

Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerin imzaladıkları sözleşmeler incelendiğinde, öğretmenlerin görüşmeyi kendilerinin okulda oldukları herhangi bir saat içinde yapabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmacı, sabahçı olan özel sınıf öğretmenleriyle sabah öğretmenlerin okulda buldukları ve bir gün öncesinden belirlenen bir saatte okula giderek, öğlenci olan özel sınıf öğretmenleriyle ise, öğleden sonra ve bir gün önceden belirlenen saatte araştırmacının okula gitmesiyle görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı eğitim ve öğretimin saat 9:00-15:00 arasında yapıldığı okullardaki öğretmenlerden sekizi ile öğretmenlerin öğle tatili sırasında görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Diğer dört öğretmen ile de, öğretmenlerin tercihi üzerine görüşmeler araştırmacının kendi evinde gerçekleştirilmiştir.

Okullarda gerçekleştirilen görüşmelerin yedisi rehber öğretmen odasında, biri kütüphanede, ikisi müdür odasında, 11'i de öğrencilerin sınıfta bulunmadığı bir zamanda öğretmenin kendi sınıfında öğretmen ve araştırmacı yalnız olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak, görüşme yapılan yere bir öğrenci, öğretmen veya bir başka kişi girmişse, görüşülen öğretmen veya araştırmacı rahatsızlanmışsa, görüşmeye ara verilerek ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Sorun giderildikten sonra kalınan yerden görüşmeye devam edilmiştir. Bazı öğretmenlerle görüşmelerin uygun ortamlarda gerçekleştirilememiş olması (gürültülü ortam vb.), görüşmeye ara verilmesinin gerekli olduğunu ve öğretmenin düşüncelerini ifade etmekte zorlandığını düşündürmektedir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından ve bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gerçekleştireceği her görüşme öncesinde, görüşeceği öğretmene araştırmanın, sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin gerçekleştirdikleri çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerini almak amacıyla yapıldığını söylemiştir. Ayrıca

kendisinin görüş ve önerilerini açık, anlaşılır, çekinmeden ve hiçbir kuşkuya kapılmadan aktarmasının büyük önem taşıdığını ifade etmiştir.

Araştırmacı görüşülecek öğretmene, görüşme sırasında akıcılığın bozulmaması, görüşme sonuçlarının daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi ve söylediklerinin eksiksiz kaydedilebilmesi için görüşmeler sırasında teyp kullanılarak görüşmelerin kayıt edileceğini belirtmiştir. Ayrıca, bu kayıtların ve dökümlerinin güvenilirlik çalışması yapacak olan iki uzmanın dışında hiç kimse tarafından dinlenmesinin veya okunmasının mümkün olmayacağı da ifade edilmiştir.

Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlerden kendilerinin isimlerinin araştırmada kullanılmayacağı, öğretmene hitap etmek gerektiğinde ise “siz” şeklinde hitap edileceği de belirtilmiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere sekiz soru sorulmuştur. Ancak eğer öğretmen bir soruya verdiği cevapla birlikte bir başka sorunun da cevabını istenilen düzeyde vermişse, cevaplanmış olan soru sorulmayarak, bir sonraki soruya geçilmiştir. Her bir görüşme 10 ile 35 dakika arasında sürmüştür.

Literatürde, görüşmeler sırasında ilk soru sorulduktan sonra, görüşme yapılan kişiyle rahat bir diyalogun kurulabilmesi için biraz zaman ayrılması önerilmektedir (Gay, 1996). Bu amaçla araştırmacı, öğretmenlere araştırmanın amacının ve verilen cevapların gizli tutulma esasını uygun bir şekilde açıklamıştır. Görüşmede sorulacak olan sorular görüşülen öğretmene önceden gösterilmemiştir. Sorular görüşmenin yapıldığı anda öğretmene sorulmuştur. Sorular her bir öğretmene aynı sıra ile sorulmuştur. Cevaplama sırasında öğretmen araştırma kapsamının dışına çıktığında, araştırmacı uygun bir dil kullanarak tekrar konuya dönülmesini sağlamıştır.

## 2.6. Verilerin Dökümü ve Analizi

Araştırma verileri niceliksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı, hazırlanmış olan görüşme kılavuzuna uygun olarak her öğretmen ile gerçekleştirdiği bireysel görüşmelerini tamamladıktan sonra; kayıtların dökümü işlemine geçmiştir. Kayıtların dökümü için her bir öğretmen için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme sırasında araştırmacı tarafından yapılan ses kaydının, her öğretmen için, hiçbir değişiklik yapılmadan aynen görüşme formuna dökümü yapılmıştır. Böylece yazılı hale getirilen görüşmelerin tamamı tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirme sonucunda, her bir soru maddesinin altında yer alabilecek kategorilerin yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” kayıt formu oluşturulmuştur. Böylece görüşme kodlama anahtarında araştırmanın sorularına ve bu soruların cevaplarını kapsayacak şekilde oluşturulan kategorilere yer verilmiştir.

Görüşme kodlama anahtarında yer alan kategorilerin uygunluğunun belirlenmesi amacıyla, görüşmelerin dökümünün yapıldığı görüşme formlarından beşi yansız atama yoluyla seçilmiştir. Seçilen beş görüşme için boş birer görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alandan bir uzmana verilmiştir. Seçilen görüşme formları araştırmacının kendisi ve uzman tarafından, birbirlerinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme, görüşülen öğretmenin görüşlerine uygun bulunan kategorinin görüşme kodlama anahtarına işaretlenmesi şeklinde yapılmıştır.

İki araştırmacının yaptığı bu işaretlemelerin tutarlılığını belirlemek amacıyla, işaretlemelerin yapıldığı görüşme kodlama anahtarları her bir sorunun cevabı tek tek ele alınarak karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda, beşinci sorunun cevabını oluşturan kategorilerden ikisinin herhangi bir karışıklığa yol açmaması amacıyla tek bir kategori altında toplanmasına karar verilmiştir. Bunun dışında, hiçbir kategoride değişiklik yapılması gerekmemiş, görüşme kodlama anahtarında tutarlılık sağlanmıştır. Böylece görüşme kodlama anahtarına son şekli verilmiştir (Ek 8).

Değerlendiriciler arası güvenilirliğin belirlenebilmesi amacıyla, görüşme kodlama anahtarı boş olarak görüşme yapılan 24 öğretmen için çoğaltılmıştır. Ancak görüşme yapılmış olan öğretmenlerden biri, sınıfında herhangi bir problem davranışla karşılaşmadığını ifade ettiğinden, bu öğretmen ile ilgili olarak görüşme kodlama anahtarı doldurulmamıştır. Dolayısıyla, bu öğretmenden elde edilen veriler araştırma kapsamının dışında bırakılmıştır. Araştırmacı ve alandan iki uzman, birbirlerinden bağımsız olarak, araştırma kapsamında kalan 23 öğretmenin görüşme formlarını okuyarak, görüşme kodlama anahtarında her sorunun cevabını içeren uygun kategoriye kodlamışlardır. Birinci uzman sekiz sorudan dördünü, diğer uzman da kalan dört sorunun güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Kodlamalar sırasında öğretmenin soruya verdiği cevapla ilgili kategori işaretlenirken yorum yapılmamış, öğretmenin söylediklerini belirten kategori varsa işaretlenmiş, yoksa “diğer” adı verilen kategori işaretlenmiş ve yanına gerekli açıklama yazılmıştır.

Her öğretmen ile ilgili görüşme kodlama anahtarları doldurulduktan sonra, araştırmacı ve uzmanların doldurduğu görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığı her iki uzman ile ayrı ayrı karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sırasında, araştırmacı ve uzmanın işaretlediği her bir soru maddesini kapsayan kategori kontrol edilerek uzmanlar arası “Görüş Birliği” ya da “Görüş Ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılmıştır. Araştırmacı ve uzman, ilgili sorunun aynı kategorisini işaretlemişlerse, bu, *uzmanlar arası görüş birliği* olarak kabul edilmiştir. Ancak, soruya araştırmacı ile uzman farklı kategori işaretlemişlerse; araştırmacının yaptığı analiz referans olarak kabul edilerek, sadece bir *görüş ayrılığı* kabul edilmiştir. Ancak yapılan kodlamalar sırasında, araştırmacı ve uzman tarafından soruyla ilgili kategorilerde hiçbir işaretleme yapılmamışsa, yine *uzmanlar arası görüş birliği* olarak kabul edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmanın güvenilirlik hesaplaması aşağıdaki formül kullanılarak yapılmıştır:

Görüş Birliği

X 100

---

Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı

**Tablo 1**  
**Görüşme Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri**

<b>Sorular</b>	<b>Güvenirlik Yüzdeleri</b>
Soru 2	%100
Soru 7 (i)	%98
Soru 6 (i)	%98
Soru 3	%95
Soru 5 (iii)	%90
Soru 8	%88
Soru 4	%86
Soru 7 (ii)	%84
Soru 1	%83
Soru 6 (ii)	%81
Soru 5 (i) (ii)	%68

Tablo 1’de soruların güvenilirlik yüzdeleri, güvenilirliği en yüksek olan sorudan en düşük olan soruya doğru sıralanmış olarak sunulmaktadır.

Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %68 ile %100 arasında değiştiği ve güvenilirlik ortalamasının %84 olduğu belirlenmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bilgilerden oluşan araştırmanın bulguları yer almaktadır

Görüşme Formu'ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda formda yer alan her soru ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularını oluşturan sekiz soru şu şekilde sıralanabilir:

1. Size göre problem davranış ne demektir, açıklar mısınız?
2. Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklarda problem davranışlarla karşılaşılıyor musunuz?
3. Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?
4. Karşılaştığınız bu problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz, bize anlatır mısınız?
5. (i) Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?  
(ii) Yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını bize anlatır mısınız?  
(iii) Sınıfınızda problem davranışların çözümüne ilişkin yaptığınız çalışmaların sonuçlarını açıkladınız. Peki sonucun böyle olmasını neye bağlıyorsunuz?
6. (i) Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?  
(ii) Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?
7. (i) Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersler nelerdir?  
(ii) Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?
8. Bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin sizin diğer meslektaşlarınıza önerileriniz neler olabilir?

### 3.1. “Size göre problem davranış ne demektir, açıklar mısınız?” Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 2**  
**Size göre problem davranış ne demektir, açıklar mısınız?**

Size göre problem davranış ne demektir, açıklar mısınız?	f
a) Öğretimi aksatan ve sınıf düzenini bozan davranışlar	9
b) Kişinin kendine ve çevresine zarar veren olumsuz etkiler bırakan davranışlar	5
c) Diğer öğrencileri rahatsız eden, onları etkileyen veya dikkatlerini dağıtan davranışlar	5
d) Kişinin diğer arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimini bozacak olan davranışlar	1
e) Öğrencide görülmesini istemediğimiz, hoş karşılanmayan farklı davranışlar	2
f) Diğer	13
Toplam	35

Görüşme başlangıcında “Size göre problem davranış ne demektir açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş, soruya öğretmenlerin çeşitli cevaplar verdiği görülmüştür. Alınan cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde kendileriyle görüşülen 13 öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, bazı öğretmenlerin problem davranış; toplum düzenini bozan ve başkalarını rahatsız eden, normalde kabul görmeyen ve normal olmayan davranış şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Problem davranışın başka bir tanımı, sınıf, okul ve arkadaşlarıyla uyumsuz olan öğrencilerin yaptığı, sınıfta ders etkinliklerini etkileyen ve öğrencinin öğrenmesini

engelleyen davranışlar şeklinde yapılırken, bir başka grup öğretmen, öğretmenlerin problem davranışı, öğrencinin yaşından ve kültüründen beklenmeyen davranış şeklinde tanımladıkları görülmüştür.

Ayrıca dokuz öğretmenin problem davranışı, öğretimi aksatan ve sınıf düzenini bozan davranışlar, beş öğretmenin kişinin kendisine ve çevresine zarar veren, olumsuz etkiler bırakan davranışlar şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Yine beş öğretmenin problem davranışı, diğer öğrencileri rahatsız eden, onları etkileyen veya dikkatlerini dağıtan davranışlar olarak tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca iki öğretmenin problem davranışı öğrencide görülmesini istemediğimiz, hoş karşılanmayan farklı davranışlar, bir öğretmenin ise, kişinin diğer arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimini bozacak olan davranışlar şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir.

### 3.2. “Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklarda problem davranışlarla karşılaşıyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 3**

**Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında problem davranışlarla karşılaşıyor musunuz?**

Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında problem davranışlarla karşılaşıyor musunuz?	f
a) Evet	23
b) Hayır	1
Toplam	24

Öğretmenlere ikinci olarak, “sınıfınızda gerçekleştirdikleri çalışmalar sırasında çocuklarda problem davranışlarla karşılaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 3’de görülmektedir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden 23’ü sınıflarında problem davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişler, bir öğretmen ise geçen yıllarda sınıfında problem davranışlarla karşılaşmasına rağmen, bu yıl sınıfında herhangi bir problem davranışla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle, izleyen bulgularda 23 öğretmenin görüşleri yer almaktadır.

### 3.3. “Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 4**  
**Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?**

Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?	f
a) Parmak kaldırmadan, izinsiz konuşma	10
b) İzinsiz dışarı çıkma, kapıyı çalmadan içeri girme gibi sınıf kurallarına uymama	5
c) Yerinde oturmama	7
d) Sınıfta gezinme	8
e) Küfür gibi kötü sözler söyleme	9
f) Arkadaşlarını rahatsız etme (saldırganlık-vurma-çimdikleme-tükürme-itme gibi)	17
g) Diğer	20
Toplam	76

Öğretmenlerin, “sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Tablo 4’de görülmektedir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin öğrencilerde en sık karşılaştıkları problem davranışları farklı farklı sıraladıkları belirlenmiştir. Yirmi öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, bazı öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranış olarak, öğrencilerin öğretmenin verdiği yönergelerini dikkate almaması, ders sırasında başka şeylerle ilgilenmesi ve verilen etkinliği tamamlamama gibi davranışlar olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranış olarak, ders

sırasında gereksiz gülme, hırsızlık yapma, başkalarının eşyalarına zarar verme ve el hareketi yapma gibi açıklamalar yaptıkları görülmüştür.

Görüşme yapılan 17 öğretmen arkadaşını rahatsız etme, on öğretmen parmak kaldırmadan, izinsiz konuşma, dokuz öğretmen küfür gibi kötü sözler söyleme davranışlarını sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranış olarak belirtmişlerdir. Ayrıca sekiz öğretmen sınıfta gezinme, yedi öğretmen yerinde oturmama, beş öğretmen ise, izinsiz dışarı çıkma, kapıyı çalmadan içeri girme gibi sınıf kurallarına uymama davranışlarını sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranışlar olarak ifade etmişlerdir.

**3.4. “Karşılaştığınız bu problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz, bize anlatır mısınız?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 5**  
**Karşılaştığınız problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz bize anlatır mısınız?**

<b>Karşılaştığınız problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz, bize anlatır mısınız?</b>	<b>f</b>
a) Daha önce hiç eğitim almayıp, eğitim almaya yeni başladıkları için	2
b) Ailesinin özelliklerinden kaynaklandığı için	15
c) Öğrencinin yapılan dersten/etkinlikten sıkılması, derse/etkinliğe karşı ilgisinin az olması	10
d) Öğrencinin kendi özelliklerinden kaynaklandığı için	9
e) Öğrencinin düzeyinin ağır olması ve derslerin/etkinliklerin düzeyine uygun olmadığı için	3
f) Öğrencinin dikkati dağınık olduğu için	3
g) Öğrenci dikkat çekmek istediği için	5
h) Öğrencinin çevresinin öğrenciye olumsuz etkileri olduğu için	4
ı) Diğer	6
Toplam	57

Görüşmeler sırasında dördüncü olarak öğretmenlere, karşılaştıkları problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağladıkları sorusu yöneltilmiştir. Tablo 5 bu soruya verilen cevapları ve frekans dağılımlarını göstermektedir.

Kendileriyle görüŖülen altı öğretmenin cevapları araŖtırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleŖtirilmiŖtir. Bu cevaplara bakıldığında, bazı öğretmenler problem davranıŖların ortaya çıkmasını, öğrencilerin ders sırasında boş kalmasına ve öğrencinin öğretmenin yönergelerini ciddiye almamasına bağlamaktadırlar. Bazı öğretmenlerin, problem davranıŖların ortaya çıkmasını, öğretmenin problem davranıŖların çözümine iliŖkin kullandıkları davranıŖ deđiŖtirme yöntemine, bazı öğretmenlerin ise, sınıf ortamına bağladıkları görölmektedir. Ayrıca problem davranıŖların herhangi bir neden olmaksızın ortaya çıktığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

GörüŖme yapılan 15 öğretmenin öğrencilerde problem davranıŖların ortaya çıkmasını, ailesinin özelliklerinden kaynaklandığına, 10 öğretmenin ise, öğrencinin yapılan dersten ya da etkinlikten sıkılmasına, derse ya da etkinliğe karŖı ilgisinin az olmasına bağladıkları görölmektedir.

Öğretmenlerden dokuzu problem davranıŖların ortaya çıkmasını öğrencinin kendi özelliklerine bağladıklarını ifade ederken, beŖ öğretmen öğrencinin dikkat çekmek istemesine bağladıklarını ifade etmiŖlerdir.

GörüŖme yapılan öğretmenlerden dört öğretmen problem davranıŖların ortaya çıkmasını öğrencinin çevresinin öğrenciyi olumsuz olarak etkilemesine bağlarken; üç öğretmen de problem davranıŖların öğrencinin dikkatinin dağınık olmasına bağladıklarını, üç öğretmenin öğrencinin düzeyinin ağır olması ve ders ya da etkinliklerin düzeyine uygun olmamasına bağlı olarak ortaya çıktığını ifade etmiŖlerdir. Ayrıca iki öğretmen de öğrencinin daha önce hiç eğitim almamıŖ olup, eğitim almaya yeni baŖlamalarına bağladıklarını ifade etmiŖlerdir.

**3.5. “Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz, yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını bize anlatır mısınız?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 6**

**Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz, yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını bize anlatır mısınız?**

<b>Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz, yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını bize anlatır mısınız?</b>	<b>f</b>
<b>a) Pekiştireç ve ödüller kullanıyorum</b>	15
a1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)	8
a2-Davranış tamamen ortadan kalktı	1
a3-Davranışta değişme olmadı	2
a4-Davranış önce arttı sonra azaldı	
<b>b) Görmezden geliyorum</b>	12
b1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)	2
b2-Davranış tamamen ortadan kalktı	
b3-Davranışta değişme olmadı	
b4-Davranış önce arttı sonra azaldı	1
b5-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım	
<b>c) Sözel olarak uyarıyorum (Bu davranışın beni üzüyor, beni rahatsız ediyor gibi sözler söyleyerek uyarıyorum)</b>	14
c1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)	9
c2-Davranış tamamen ortadan kalktı	1
c3-Davranışta değişme olmadı	1
c4-Davranış önce arttı sonra azaldı	

<p><u>d) Hoşa gitmeyen uyarı verme yöntemini kullanıyorum</u></p> <p>d1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)</p> <p>d2-Davranış tamamen ortadan kalktı</p> <p>d3-Davranışta değişme olmadı</p> <p>d4- Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım</p>	1
<p><u>e) Hoşa giden uyarı çekme yöntemini kullanıyorum</u></p> <p>e1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)</p> <p>e2-Davranış tamamen ortadan kalktı</p> <p>e3-Davranışta değişme olmadı</p> <p>e4- Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım</p>	2
<p><u>f) Sınıf dışına çıkarıyorum, sınıf içinde arkası dönük bir şekilde ayakta veya tek ayak üzerinde bekletiyorum (Mola)</u></p> <p>f1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)</p> <p>f2-Davranış tamamen ortadan kalktı</p> <p>f3-Davranışta değişme olmadı</p> <p>f4- Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım</p>	6
<p><u>g) Tepkinin bedeli yöntemini kullanıyorum</u></p> <p><u>(Yaptıklarından dolayı sevdiği etkinliklerden, sevdiği yiyeceklerden mahrum bırakıyorum)</u></p> <p>g1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)</p> <p>g2-Davranış tamamen ortadan kalktı</p> <p>g3-Davranışta değişme olmadı</p> <p>g4- Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım</p>	5
<p><u>h) Ceza veriyorum</u></p> <p>h1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)</p> <p>h2-Davranış tamamen ortadan kalktı</p> <p>h3-Davranışta değişme olmadı</p> <p>h4-Davranış önce arttı sonra azaldı</p> <p>h5-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım</p>	12

1) Diğer yöntemleri kullanıyorum	19
ı1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)	9
ı2-Davranış tamamen ortadan kalktı	
ı3-Davranışta değişme olmadı	
ı4-Davranış önce arttı sonra azaldı	

Öğretmenlere sınıflarında karşılaştıkları bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yaptıkları ve bu çalışmaların sonuçlarının neler olduğu sorulmuştur. Yukarıda Tablo 6’da bu soruya verilen cevaplar ve frekans dağılımı yer almaktadır.

Kendileriyle görüşme yapılan 19 öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, 19 öğretmenden biri ayrımlı pekiştirme yöntemlerinden karşıt davranışın ayrımlı pekiştirilmesi yöntemini kullandığını ve bu yöntemin problem davranışta azalmaya yol açtığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler, öğrenci problem davranış gösterdiğinde, sınıftaki problem davranış göstermeyen öğrencilerin bu öğrenciye karşı tavır almalarını sağladıklarını ve arkadaşlarının yanında bu öğrenciyi azarladıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler problem davranış gösteren öğrenciyi gerektiğinde henüz okul saatindeyken evine gönderdiklerini ve öğrenciler küfretme gibi kötü sözler söylediklerinde ağızlarına acı biber sürdüklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise, problem davranış gösteren öğrencinin boş kalmasını engelleyerek onu sürekli etkin kılmaya ve dikkatini dağıtmayacak ilgi çekici çalışmalar yapmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, kendileriyle görüşülen öğretmenlerin problem davranış gösteren öğrencilere ilgi ve sevgi göstererek güven duygusu kazandırmaya çalıştıklarını, öğrenciyi sınıf içinde aktif kıldıklarını belirten çeşitli açıklamalar yaptıkları da görülmektedir. Öğretmenler problem davranışların çözümüne yönelik yaptıkları bu çalışmalar sonucu problem davranışta azalma görüldüğünü de belirtmişlerdir.

Sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik olarak 15 öğretmenin pekiştireç ve ödülleri kullandıkları görülmektedir. Söz edilen 15 öğretmenden sekizi

pekiştirici ve ödül kullanımının problem davranışta azalma sağladığını ve problem davranışın yok denecek kadar azalabildiğini, iki öğretmen de pekiştirici ve ödül kullanımının problem davranışta herhangi bir değişmeye yol açmadığını, bir öğretmen ise, problem davranışın tamamen ortadan kalktığını ifade etmiştir.

Görüşme yapılan 14 öğretmen öğrencilerde problem davranışlarla karşılaştıklarında, “bu davranışın beni üzüyor, beni rahatsız ediyor” gibi sözler söyleyerek öğrencileri sözel olarak uyardıklarını belirtmişlerdir. Ondört öğretmen arasından dokuzu problem davranışta azalma olduğunu ve problem davranışın yok denecek kadar azalabildiğini, bir öğretmen problem davranışın tamamen ortadan kalktığını, bir öğretmen ise sözel olarak uyarma yönteminin kullanılmasının problem davranışta herhangi bir değişikliğe yol açmadığını ifade etmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, görüşme yapılan 12 öğretmenin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik görmezden gelme yöntemini kullandıkları görülmektedir. Oniki öğretmen arasından ikisi problem davranışta azalma olduğunu ve problem davranışın yok denecek kadar azalabildiğini, bir öğretmen ise problem davranışın önce arttığını sonra azaldığını ifade etmiştir.

Sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik olarak 12 öğretmen öğrencilere ceza verdiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden altısı problem davranışta azalma olduğunu ve problem davranışın yok denecek kadar azalabildiğini, bir öğretmen ise ceza yöntemini uyguladıktan sonra problem davranışın tamamen ortadan kalktığını ifade etmiştir.

Altı öğretmen sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik olarak problem davranış görülen öğrenci/öğrencileri sınıf dışına çıkardığını veya sınıf içinde arkası sınıfa dönük bir şekilde ayakta veya tek ayak üzerinde beklettiğini (mola uyguladıklarını) ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden üçü de bu yöntemin problem davranışlarda azalmaya neden olduğunu ve problem davranışın yok denecek kadar azalabildiğini belirtmişlerdir.

Kendileriyle görüŖülen iki öğretmen sınıflarında karşılaŖtıkları problem davranıŖların çözümlüne yönelik hoŖa giden uyararı çekme yöntemini kullandıklarını belirtmiŖlerdir. Bu öğretmenlerden biri hoŖa giden uyararı çekme yöntemini kullanmanın problem davranıŖta herhangi bir deđiŖikliğe yol açmadığını ifade etmiŖtir. Diğer öğretmenin ise yöntemin uygulanması sonucu davranıŖta oluŖan deđiŖiklik hakkında bilgi vermediği görölmüŖtür.

GörüŖme yapılan öğretmenlerden biri, sınıfında karşılaŖtıđı problem davranıŖları hoŖa gitmeyen uyararı verme yöntemini kullanarak çözmeye çalıŖtığını ifade etmiŖtir. Ancak hoŖa gitmeyen uyararı verme yöntemini kullandığında ne gibi sonuçlar elde ettiğini belirtmemiŖtir.

**3.6. “Sınıfınızda problem davranışların çözümüne ilişkin yaptığınız çalışmaların sonuçlarını açıkladınız. Peki sonucun böyle olmasını neye bağlıyorsunuz?”  
Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 7**

**Sınıfınızda problem davranışların çözümüne ilişkin yaptığınız çalışmaların sonuçlarını açıkladınız. Peki sonucun böyle olmasını neye bağlıyorsunuz?”**

<b>Sınıfınızda problem davranışların çözümüne ilişkin yaptığınız çalışmaların sonuçlarını açıkladınız. Peki sonucun böyle olmasını neye bağlıyorsunuz?”</b>	<b>f</b>
a) Kullanılan davranış değiştirme yöntemine ve öğretmenin yöntemi uygulama şekline bağlı	7
b) Öğrencinin ailesine bağlı	7
c) Çocuğun kendisinin özelliklerine bağlı	7
d) Dersler işlenirken ve ders sonrasında pekiştireçlerin kullanılmasına bağlı	3
e) Dersin öğrencinin ilgisini çeken bir ders olup olmamasına bağlı	1
f) Diğer	13
<b>Toplam</b>	<b>38</b>

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik, pekiştireç ve ödülleri, görmezden gelme, sözel olarak uyarma, hoşagitmeyen uyaran verme, hoşagiden uyaranı çekme, mola, tepkinin bedeli, ceza ve diğer yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemlerin kullanılmasıyla, bazı problem davranışlar azalmış, bazılarında değişme olmamış, bazılarında problem davranış önce artmış sonra azalmış ve bazı problem davranışlar ise tamamen ortadan kalkmıştır.

Tablo 7’de problem davranışların değiştirilmesi ile ilgili olarak uygulanan davranış değiştirme yöntemlerinin sonuçlarında, problem davranışta artma ya da azalma olmasının veya davranışta yok denecek kadar azalma olmasının, problem davranışta değişme olmamasının, problem davranışta önce artma sonra azalma olmasının, problem davranışın tamamen ortadan kalkmasının hangi etmenlere bağlı olduğunu gösteren frekans dağılımları yer almaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde kendileriyle görüşülen 13 öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, bazı öğretmenlerin; problem davranışların azalmasını, öğretmenin öğrencinin özelliklerine göre çözüm önerileri üretmesine ve öğrencinin bireysel farklılıklarına bağlamışlardır. Bazı öğretmenlerin, öğretmenin öğrencinin özelliklerine göre etkinlikler planlayarak çalışmalarını zevkli hale getirmesine bağladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise, problem davranışların azalmasını öğretmenin kendini öğrenciye sevdirmesine bağladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının problem davranışların ortadan kalkmamasını; öğretmen ve öğrenci ile etkileşimde bulunan diğer kişilerde ortak bir eğitim anlayışının olmamasına ve öğretmen-veli arasındaki ilişkinin zayıflığına bağladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise, içinde buldukları ortamın davranış değiştirme yöntemlerini kullanmaya elverişli olmadığını belirten birtakım gerekçeler belirttikleri görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden yedisi, problem davranışlarda, davranış değiştirme yönteminin uygulanması sonucu oluşan değişikliklerin, kullanılan davranış değiştirme yöntemine ve öğretmenin yöntemi uygulama şekline (uyguladığı yöntemde kararlı, tutarlı, sistemli bir tutum izlemesine) bağladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden yedisi problem davranışlarda davranış değiştirme yöntemi uygulanması sonucu değişiklikler olmasını, öğrencinin ailesine bağlarken; yedisi bu değişikliklerin öğrencinin kendi özelliklerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Üç öğretmen ise, problem

davranışlardaki değişikliği, dersler işlenirken ve ders sonrasında pekiştireç kullanılmasına bağladıklarını ifade etmişlerdir.

Bir öğretmen de problem davranışta oluşabilecek değişikliklerin, işlenen dersin öğrencinin ilgisini çeken bir ders olup olmamasına bağladığını ifade etmiştir.

### 3.7. “Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

**Tablo 8**  
**Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?**

Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?	f
a) Belli bir ders söyleyemiyorum (Haftanın ilk günü Pazartesi ve haftanın son günü Cuma veya gün içinde ilk ve son dersler)	6
b) Matematik	8
c) Hayat Bilgisi	5
d) Türkçe	7
e) İş Eğitimi	2
f) Dil Eğitimi	1
g) Diğer	12
Toplam	41

Altıncı olarak öğretmenlere “sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tablo 8’de bu soruya verilen cevaplar ve frekans dağılımları görülmektedir

Tablo 8 incelendiğinde, görüşme yapılan 12 öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, sınıfta en çok problem davranış görülen derslerin neler olduğuna ilişkin öğretmenlerin farklı açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Buna göre öğretmenler; soyut işlemlerin yoğun olarak yapıldığı, dikkatini toplamayı gerektiren akademik derslerde, Milli Tarih ve Milli Coğrafya gibi konuların sözel anlatım yöntemi kullanılarak işlendiği derslerde problem davranışlarla sık

karşılaştığını ifade etmişlerdir. Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden sekizi Matematik dersinde, yedisi Türkçe, beşi Hayat Bilgisi, ikisi İş Eğitimi, biri Dil Eğitimi dersinde problem davranışların daha çok görüldüğünü belirtmişlerdir.

Ayrıca altı öğretmen problem davranışların daha çok görüldüğü belli bir ders ismi söyleyemeyeceklerini, ancak haftanın ilk günü olan Pazartesi ve son günü olan Cuma günü ile gün içinde ilk ve son derslerde sınıflarında problem davranışların daha çok görüldüğünü ifade etmişlerdir.

**3.8. “Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 9**

**Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?**

<b>Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?</b>	<b>f</b>
a) Dersler sözel olarak anlatıldığı için	2
b) Derslerde kullanılan araç-gereçler yetersiz ve bu araç-gereçler öğrencinin ilgisini çekmediği için	4
c) Dersler öğrencinin ilgisini çekmediği için, dersler öğrenciye zevkli gelmiyor ve öğrenci sıkılıyor	9
d) Ders saatlerinin uzun olması ve zamanında etkinliklerin verilmemesi sonucu öğrencinin dikkatinin dağılması, dikkatini toplayamaması	5
e) Ders programının öğrenciye göre bireyselleştirilmemesi ve derste öğrenciye uygun planlama yapılmaması	3
f) Ders konularının öğrenciye ağır gelmesi	5
g) Diğer	13
Toplam	41

Bazı öğretmenler sınıflarında en çok problem davranış görülen dersler olarak Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi dersleri olduğunu ifade ederlerken, bazı öğretmenler Milli Tarih ve Milli Coğrafya gibi sözel anlatım yöntemi kullanılarak işlenen dersler ve soyut işlemlerin yoğun olarak yapıldığı, dikkat toplamayı gerektiren akademik dersler olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, problem davranışların en çok görüldüğü belli bir ders

ismi söyleyemeyeceklerini, ancak, haftanın ilk günü olan Pazartesi günü ile haftanın son günü olan Cuma günü veya gün içinde ilk ve son saatlerde işlenen derslerde daha çok problem davranışların görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu sorunun ardından, öğretmenlere “Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?” sorusu sorulduğunda, Tablo 9’da yer alan cevaplar ve frekans dağılımları elde edilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, kendileriyle görüşülen 13 öğretmenin adı geçen derslerde problem davranışların çok görülmesinin nedeni olarak belirttikleri cevaplar araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, adı geçen derslerde öğrenciler ilgi çekmek istedikleri için, öğrencilerin dikkat süreleri kısa ve dikkatleri dağınık olduğundan, ders öğrencinin ilgisini çekmediği için bu derslerde problem davranışların daha çok görüldüğünü belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, bireysel çalışmaların yapılmaması nedeniyle bir grup öğrenci ile çalışılırken bir grup öğrenci boşta kaldığı için ve öğrencinin performans düzeyinin bulunduğu sınıfa uygun olmadığı için bu derslerde problem davranışların daha çok görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dokuzu dersler öğrencinin ilgisini çekmediği için, derslerin öğrenciye zevkli gelmediği ve öğrenci sıkıldığı için, beş öğretmen ders konuları öğrenciye ağır geldiği için adı geçen derslerde problem davranışların çok görüldüğünü belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenlerden beşi, ders saatlerinin uzun olması ve etkinliklerin zamanında verilmemesi sonucu öğrencinin dikkati dağılıp yeniden dikkatini toplayamadığı için, dördü ise, derslerde kullanılan araç-gereçlerin yetersiz ve bu araç-gereçlerin öğrencinin ilgisini çekmediği için belirtilen derslerde daha çok problem davranışla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bunun yanında kendileriyle görüşülen öğretmenlerden üçü, ders programının öğrenciye göre bireyselleştirilmediği ve derste öğrenciye uygun planlama yapılmadığı için, ikisi ise,

dersler sözel olarak anlatılarak işlendiği için sınıflarında en çok problem davranış görülen derslerin yukarıda adı geçen dersler olduğunu belirtmişlerdir.

### 3.9. “Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersler nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 10

Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersler nelerdir?

Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersler nelerdir?	f
a) Müzik	11
b) Beden Eğitimi	13
c) Resim	13
d) Hayat Bilgisi	2
e) Türkçe	5
f) Matematik	8
g) Diğer	7
h) Toplam	59

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlere yedinci olarak sınıflarında en az problem davranış görülen derslerin neler olduğu sorulmuştur. Tablo 10’da bu soruya verilen cevaplar ve frekans dağılımları görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde kendileriyle görüşülen öğretmenlerden 13’ünün Beden Eğitimi, 13’ünün Resim, 11’inin Müzik, sekizinin Matematik, beşinin Türkçe derslerinin en az problem davranış görülen dersler olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca yedi öğretmenin de cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, iki öğretmen sınıflarında en az problem davranış görülen ders olarak İş Eğitimi dersini ifade etmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin problem davranışın ortaya çıkmasının derse göre değil ders saatlerine göre değişebileceğini, öğrenciler için zevkli hale getirilebilen her dersin en az problem davranış görülen ders olarak işlenebileceğini belirttikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler ise, öğrencilerle birebir

ilgilenilen akademik çalışmalarda problem davranışların en az görülebileceğini ifade etmişlerdir.

**3.10. “Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 11**

**Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?**

<b>Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?</b>	<b>f</b>
a) Bu derste/derslerde öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar	3
b) Bu derste/derslerde bireysel çalışılabilir, direkt aktif olarak etkinliğe katılabiliyorlar ve rahat hareket edebiliyorlar	11
c) Bu dersten/derslerden daha çok zevk alıyorlar	15
d) Bu derste/derslerde daha başarılı olabiliyorlar	1
e) Bu ders/dersler ilgi çekici (Konular, araç-gereçler vb.)	6
f) Bu derste/derslerde öğrenciler dikkatini daha iyi toplayabiliyorlar	3
g) Diğer (Boş kalmaya zamanları olmuyor, sürekli çalışıyorlar vb)	5
<b>Toplam</b>	<b>44</b>

Öğretmenlerin sınıflarında problem davranışların en az görüldüğü dersleri Resim, Beden Eğitimi, Müzik, Matematik şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler Türkçe ve Hayat Bilgisi derslerinde de problem davranışların az görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, problem davranışların en az görüldüğü ders olarak bir ders ismi verememişler ve bu öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlere “Sınıfınızda en az problem

davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?” sorusu sorulduğunda Tablo 11’de yer alan cevaplar ve frekans dağılımları görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, kendileriyle görüşme yapılan beş öğretmenin en az problem davranış görülen derslerin adı geçen dersler olmasının nedeni olarak belirttikleri cevapların araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirildiği görülmektedir. “Diğer” kategorisinde yer alan cevaplara bakıldığında ise, bazı öğretmenlerin dersleri öğrencilerin performansına uygun bir şekilde işledikleri ve yapılacak etkinliklerin öğrencileri zorlamayacak etkinlikler olmasına dikkat ettikleri için adı geçen derslerde en az problem davranış görüldüğünü belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, sürekli ders/etkinlik yapıldığı ve öğrencilerin boş kalmaya zamanları olmadığı için adı geçen derslerin en az problem davranış görülen dersler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler adı geçen derslerin öğrencinin düşünmesini gerektiren dersler olmadığı için, bu derslerde problem davranışların az görüldüğünü de belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan 15 öğretmen, en az problem davranış görülen derslerin Tablo 10’da belirtilen dersler olmasının nedeni olarak, öğrencilerin bu derslerden daha çok zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Onbir öğretmen adı geçen derslerde öğrencilerle bireysel olarak çalışılabildiği, öğrencilerin aktif olarak etkinliğe katılabildiği ve rahat hareket edebildikleri için bu derslerin problem davranışların en az görüldüğü dersler olduğunu ifade etmişlerdir.

Altı öğretmen adı geçen derslerin ilgi çekici (konular, araç-gereçler vb.) olduğu için ve beş öğretmen öğrencilerin boş kalmaya zamanları olmayıp, sürekli çalıştıkları için, üç öğretmen bu derslerde öğrencilerin dikkatlerini daha iyi toplayabildikleri için, üç öğretmen bu derslerde öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebildikleri için, bir öğretmen ise bu derslerde öğrenciler daha başarılı olabildikleri için en az problem davranışın adı geçen derslerde görüldüğünü belirtmişlerdir.

**3.11. “Bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin sizin diğer meslektaşlarınıza önerileriniz neler olabilir?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

**Tablo 12**

**Bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin sizin diğer meslektaşlarınıza önerileriniz neler olabilir?**

<b>Bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin sizin diğer meslektaşlarınıza önerileriniz neler olabilir?</b>	<b>f</b>
a) Ailelerle işbirliği yapılmalıdır	11
b) Öğretmen davranış değiştirme yöntemini çok iyi bilmeli ve uygulamalı	10
c) Öğretmen, okul idaresi ve diğer öğretmenler işbirliği yapmalı ve fikir alış verişi içinde olmalıdır	4
d) Öğretmen öğrenciyi her yönüyle tanımaya çalışmalı	6
e) Ceza ve diğer olumsuz teknikler en son kullanılması gereken yöntemler olmalıdır	5
f) Bireyselleştirmeye gidilerek öğrenciye uygun davranış değiştirme yöntemi belirlenmelidir	6
g) Öğretmen öğrencilere sevgiyle yaklaşmalı, hoşgörülü, sabırlı ve ilgili olmalıdır	8
h) Öğretmen öğrencinin düzeyine inebilmelidir	3
ı) Öğretmen öğrencileri boş bırakmamalıdır	3
i) Öğretmen öğrencilerin özellikleri ve eğitimleriyle ilgili çeşitli kaynaklardan bilgi edinmelidir	2
j) Diğer	12
<b>Toplam</b>	<b>70</b>

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden sınıflarında gerçekleştirdikleri çalışmalar sırasında hangi problem davranışlarla karşılaştıkları, bu problem davranışların nedenlerinin neler olduğu ve problem davranışların çözümüne yönelik neler yaptıkları, bu çalışmalardan hangi sonuçları aldıkları, problem davranışların en çok ve en az görüldüğü derslerin neler olduğu ve nedenleri ile ilgili cevaplar sırasıyla alınmıştır. Daha sonra görüşme yapılan öğretmenlere bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin diğer meslektaşlarına olan önerilerinin neler olabileceği sorulmuş ve Tablo 12’de yer alan cevaplar ve frekans dağılımları elde edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 12’sinin verdiği cevaplar araştırmacı tarafından “diğer” kategorisine yerleştirilmiştir. Bu cevaplara bakıldığında, ailelere problem davranışların çözümüne ilişkin neler yapılabileceği konusunda seminer çalışmaları düzenlenmesinin uygun olacağı önerilmektedir.

Bazı öğretmenler zihin özürlü çocuklarla çalışan tüm öğretmenlerin hizmet-içi eğitim seminerlerine katılmalarını ve iyi bir gözlemci olmaları gerektiğini de belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise, her öğretmenin öğrencilerle konuşurken ses tonlarını çok iyi ayarlamaları gerektiğini ve işlerini sevmelerinin önemli olduğunu belirtilirken, derslerde öğrenciyi etkin kılarak, neye ilgi duyuyorsa derste o konunun veya etkinliğin işlenmesi gerektiğini önermektedirler.

Ayrıca öğretmenlere, arkadaşlarının yanında çocuğun gururunu incitecek bir davranış yapılmaması gerektiği de önerilmektedir.

Bazı öğretmenler problem davranışların değiştirilmesinde kullanılabilecek yöntemlerle ilgili olarak, en etkili yöntemin aşırı düzeltme yöntemi olduğunu ve sınıftaki diğer öğrencilerin problem davranış görülen öğrenciye karşı ilgilerini azaltmaları gerektiğini önermektedirler.

Kendileriyle görüŖülen öğretmenlerden 11'i ailelerle iŖbirliđi yapılması gerektiğini, 10'u öğretmenin davranıŖ deđiŖtirme yöntemini çok iyi bilmesi ve uygulanması gerektiğini belirtmiŖlerdir.

GörüŖme yapılan öğretmenlerden sekizi öğretmenlerin öğrencilere sevgiyle yaklaŖmaları, hoŖgörölü, sabırlı ve ilgili olmaları gerektiğini belirtmiŖlerdir.

Altı öğretmen meslektaŖlarının öğrencileri her yönüyle tanımaya çalıŖmaları gerektiğini ifade etmiŖtir. Öğretmenlerden altısı, bireyselleŖtirmeye gidilerek öğrenciye uygun davranıŖ deđiŖtirme yönteminin belirlenmesi gerektiğini belirtmiŖtir.

Ayrıca beŖ öğretmen ceza ve diğer olumsuz yöntemlerin problem davranıŖların deđiŖtirilmesinde en son kullanılması gereken yöntemler olması gerektiğini ifade etmiŖtir. Üç öğretmen öğretmenlerin öğrencilerin düzeyine inmeleri gerektiğini belirtirken, üç öğretmen de öğretmenlerin öğrencileri boş bırakmalarının önemli olduğunu belirtmiŖlerdir. Öğretmenlerden ikisi ise, öğretmenlerin öğrencilerin özellikleri ve eğitimleriyle ilgili çeŖitli kaynaklardan bilgi edinmeleri gerektiğini önermiŖtir.

## 4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Tartışma

Bu bölümde, bulgulardan elde edilen öğretmen görüşlerinin yorumu ve literatürle karşılaştırmalar yer almaktadır.

*Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden problem davranışın tanımını yapmaları istendiğinde, öğretmenlerin problem davranışa ilişkin farklı tanımlar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları problem davranışı, çocuğun kendisine ve başkalarına zarar veren davranışlar ya da uyumsuz çocukların yaptığı davranışlar olarak tanımlarken; bazı öğretmenler, çocuğun öğrenmesini engelleyen, öğretimi aksatan davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Bazı öğretmenlerin ise problem davranışı normal olmayan, hoş karşılanmayan farklı davranışlar şeklinde tanımladıkları görülmektedir.*

Sucuoğlu ve Aksaz (1992) yaptıkları çalışmada problem davranışları “çocuğun yeni beceriler öğrenmesini ve çevrelerine uyum sağlamalarını olumsuz yönde etkileyen davranışlar” şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Özyürek (1997) problem davranışı “çocuğun başkalarına ve kendine zarar veren, öğretimi engelleyen davranışlar” olarak tanımlarken; Russell ve Forness’in (1985) yaptıkları çalışmada problem davranışı “çocuğun verilen etkinlikte uyuşmayan gözlemlenebilir davranışları” şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Problem davranışın tanımlanmasına ilişkin yapılan bu tanımlar ile bu araştırmada öğretmenlerin yapmış olduğu tanımlar paralellik göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin problem davranışları tanımlarken, genellikle öğrencinin davranış özelliklerini ve öğrencinin özrünü dikkate aldıkları görülmektedir. Tanımlarda hiçbir öğretmen problem davranışın öğrencinin içinde bulunduğu ortamdan, uygulanan öğretim programından ve öğrencinin içinde bulunduğu çevreden kaynaklandığını ifade etmemiştir.

Çiftçi ve Tabak'ın 1997'de gerçekleştirdiği çalışmada bu araştırma ile benzer bulgulara rastlanmıştır. Çiftçi ve Tabak (1997) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin problem davranışları, “yaşa ve ortama uygun olmayan, normal olmayan, düzeltilmesi gereken uyumsuz ve yanlış davranışlar” şeklinde tanımladıklarını belirlemişlerdir. Çiftçi ve Tabak (1997) bu tanımlamalara göre problem davranışları genel olarak, “normalden ve toplum normlarından farklı davranışlar” şeklinde tanımlama yoluna gitmişlerdir. Ancak araştırmacıların, çevre, uygulanan program ve ortama ilişkin herhangi bir tanımlama yapmadıkları görülmektedir. Bu ise problem davranışların doğrudan öğrencinin, öğrencinin özelliklerinin ve özrünün dikkate alınarak tanımlandığını, çevre, program ve ortamdan kaynaklanan nedenlerin göz önünde tutulmadığını ortaya koymaktadır.

*Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler, biri dışında sınıflarında problem davranışlarla karşılaştıklarına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri, sınıfında geçen yıl yoğun olarak problem davranışlarla karşılaştığını ancak bu yıl problem davranış gösteren öğrencilerin başka bir okula gitmelerinden dolayı sınıfında problem davranış gösteren öğrencinin bulunmadığını açıklamıştır. Johnson ve Pugach (1990) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin problem davranışlarla karşılaştıklarını belirtmelerine ve bu problem davranışların çözümüne yönelik kullanılabilecek davranış değiştirme yöntemlerini bilmelerine karşın, bu yöntemleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Pek çok çalışmada farklı araştırmacılar sınıflarda problem davranışlarla karşılaştığını belirtmişler ve her bir araştırmacı karşılaştıkları bu problem davranışların çözümüne yönelik, belirledikleri davranış değiştirme yöntemlerini kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir (Batu ve Özen, 1997; Birkan, 1997; Carr ve Durand, 1985; Çiftçi ve Tabak, 1997; Durusoy ve Özen, 1998; Russell ve Forness, 1985; Sucuoğlu ve Aksaz, 1992; Vuran, 1994).*

*Bu çalışmada kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerden, sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranışları belirtmeleri istendiğinde birbirleriyle benzer görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenler problem davranışlar olarak; parmak kaldırmadan izinsiz konuşma, yerinde oturmama, sınıfta gezinme, öğretmen yönergelerine uymama, arkadaşını*

rahatsız etme, küfür gibi kötü sözler söyleme, verilen etkinliği tamamlamama gibi davranışları belirtmişlerdir.

Russell ve Forness'in (1985) çalışması bu bulguyu destekler nitelikte görünmektedir. Russell ve Forness (1985) yaptıkları çalışmada, sınıf ortamlarında zihin özürlü öğrenciler tarafından ortaya konan davranış problemlerini doğrudan gözlemlemişlerdir. Öğrencilerde ders sırasında arkadaşlarıyla konuşma, sınıfta gezinme, yerinde oturmama, vurma, ders dinlememe, arkadaşına zarar verme, öğretmen yönergelerine uymama gibi davranışların en sık karşılaşılan problem davranışlar olduğunu belirtmektedirler.

Çiftçi ve Tabak (1997) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin belirledikleri problem davranışları net olarak tanımlayamadıklarını ve sadece saldırgan davranışları net olarak ayırabildiklerini belirtmektedirler. Bu nedenle, elini ısırma, kafasını duvara vurma, bağırma, eşyalara zarar verme ve küfür etme davranışlarını saldırgan davranış adı altında gruplamışlardır. Ayrıca cinsel eğilimli davranışlar ve mastürbasyon, okuldan ve sınıftan kaçma, sınıf içinde gezinme, ağlama, sallanma, içe kapanıklık, anlamsız sesler çıkarma gibi problem davranışların görüldüğünden de söz edilmektedir. Ancak bu araştırmanın bulguları ile Çiftçi ve Tabak'ın (1997) elde ettiği bulgular bu anlamda farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin, bazı problem davranışları saldırgan davranışlar başlığı altında gruplamadıkları gibi, ağlama, içe kapanıklık, sallanma, anlamsız sesler çıkarma gibi problem davranışlardan da söz etmedikleri görülmektedir. Bu farklılığın nedeninin, Çiftçi ve Tabak'ın araştırmalarının deneklerini sadece özel eğitim öğretmenleriyle sınırlandırmayıp, zihin özürlü çocuklarla çalışan sınıf öğretmenleri, çocuk gelişimi uzmanları ve branş öğretmenlerini de araştırma kapsamına dahil etmiş olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Ayrıca Oliver, Murphy ve Campel (1987) yaptıkları çalışmada, saldırganlık, kendini yaralama, uyku problemi, dikkat bozukluğu, yinelemeli davranışlar, çekingenlik, aşırı etkinlik ve cinsel problemlerin zihin özürlülerde yaygın olarak görülen problem davranışlar olduğundan söz etmektedirler. Bu araştırmanın bulguları ile Oliver, Murphy ve Campel'in

elde ettiği bulgular arasında farklılık bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerden sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranışları belirtmeleri istendiğinde öğretmenler, yinelemeli davranışlar (örneğin, sallanma), kendini yaralama, çekingenlik, aşırı etkin olma gibi davranışların kendileri için problem oluşturduğundan söz etmemişlerdir. Ayrıca araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden sadece iki öğretmenin cinsel davranışlardan problem davranış olarak söz ettiği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde; bu araştırmada öğretmenlerin problem davranış olarak sözünü ettiği yerinden kalkma, söz almadan konuşma, izinsiz dışarıya çıkma gibi davranışların yurt dışında yapılan birçok araştırmada problem davranış olarak yer almadığı görülmektedir. Araştırmaların yapıldığı ülkelerin sosyal, kültürel ve eğitsel farklılıkları göz önüne alındığında, bu sonuçların ortaya çıkmasının kaçınılmaz olacağından söz edilebilir.

*Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin, karşılaştıkları problem davranışların ortaya çıkmasını çeşitli nedenlere bağladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları problem davranışların ortaya çıkmasını, öğrencinin ailesinin özelliklerine bağlarken, bazı öğretmenler, öğrencinin yapılan ders veya etkinlikten sıkılması ve ders veya etkinliğe karşı ilgisinin az olmasına bağlamaktadır. Öğretmenlerden bazıları ise, problem davranışların öğrencinin kendisinden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencinin çevresinin öğrenciye olumsuz etkileri olduğu için problem davranışların ortaya çıktığını ifade eden öğretmenler olduğu gibi öğrencinin dikkat çekmek istemesine ve ders veya etkinliklerin öğrencinin düzeyine uygun olmadığından kaynaklandığını ifade eden öğretmenlere de rastlanmıştır.*

Carr ve Durand 1985’de gerçekleştirdikleri çalışmada, problem davranışın ortaya çıkmasını, öğrencinin dikkat çekmek istemesine, istenmeyen ortamdan/durumdan uzaklaşmak istemesine ve istediğini elde etme çabasına bağlamaktadırlar. Araştırmacılar, problem davranışların ortaya çıkmasına neden olan etmenleri, genelde zihin özürlü öğrencinin özür derecesini ve öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak belirtmektedirler. Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, görüşme yapılan

öğretmenlerin öğrencide problem davranışların ortaya çıkmasını, daha çok zihin özürlü öğrencinin kendisine bağladıkları gibi, öğrencinin düzeyine uygun ders veya etkinliğin yapılamadığını belirten birtakım açıklamalarla da uygulanan programa bağladıkları görülmektedir. Ancak bu araştırmada programa bağlı olarak problem davranışların ortaya çıktığını belirten az sayıda öğretmen bulunduğundan, bu araştırmanın bulguları ile Carr ve Durand'ın (1985) yaptığı çalışmadan elde edilen bulgular arasında bir paralellik olduğundan söz edilebilir.

Campbell, Dobson ve Bost'un (1985) yaptıkları çalışmada Finn'den (1972) aktardıklarına göre; öğretmenlerin beklentilerinin, öğrencinin içinde bulunduğu sınıf ortamının ve sınıfta uygulanan öğretim programının da zihin özürlü öğrencilerde problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabileceğini belirtmektedirler. Bu araştırmada da, problem davranışların öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin öğrenciyi olumsuz etkilemesi ve uygulanan öğretim programından kaynaklandığından söz eden öğretmenlerin bulunması, iki araştırmanın bulgularının birbirini doğrular nitelikte olduğunu göstermektedir.

Ayrıca Gearheart, Weishahn ve Gearheart (1992), özürlü öğrencilerin başarılarının ve davranışlarının üzerinde öğretmenlerin etkilerinin fazla olduğundan, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin öğrenciyi etkileyebileceğinden söz etmektedir. Özellikle öğretmenin öğrenciden beklentilerinin az ya da aksine, çok fazla olmasının öğrencide davranış problemlerini ortaya çıkarabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmanın bulgularında ise, görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarındaki problem davranışların doğrudan kendilerinden kaynaklandığını veya öğretmen-öğrenci ilişkisinden kaynaklandığını belirtmedikleri görülmüştür. Ancak, öğrencinin öğretmenin ilgisini çekmek istemesinin problem davranışa yol açabileceğinden söz edildiği görülmektedir.

Russell ve Forness'in (1985) ise, genel olarak zihin özürlü öğrencilerde diğer öğrencilere göre daha yüksek oranda problem davranışların ortaya çıkmasını, düşük seviyede zihinsel kapasite, organik beyin hastalığı, sosyal kabul görmeme, dil dezavantajlarına sahip olma, okulda başarısız olma, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gibi etmenlere bağladıkları

görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde de, öğrencinin kendini ifade edememesinin nedeni olarak sahip olduğu dil becerilerinin yetersiz olduğu düşünülürse, problem davranışların ortaya çıkmasını öğrencinin sahip olduğu dil becerilerindeki yetersizliklerine, bunun sonucu olarak da kendilerini ifade edememelerine bağlanabileceğinden söz edilebilir.

*Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne ilişkin kullandıkları yöntemler birbirinden farklılık göstermektedir.* Öğrenciler kendilerinden bekleneni yerine getiremediklerinde ve sınıfta diğer arkadaşlarından farklı davranışlar gösterdiklerinde, onların bu davranışlarında problem olduğu düşünülmektedir (Özyürek, 1997). Bu nedenle de sınıfın düzenini sağlamak amacıyla problem davranışların azaltılması ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler var olarak kabul edilen bu problem davranışlarda değişiklik oluşturmak amacıyla birtakım düzenlemeler yapma gerekliliğinden söz etmektedirler. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sırasıyla, pekiştirme ve ödüller, sözel olarak uyarma, görmezden gelme ve ceza gibi yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Mola, hoşça giden uyarı çekme, hoşça gitmeyen uyarı verme, tepkinin bedeli ve ayrımlı pekiştirme gibi davranış değiştirme yöntemlerini kullandığını belirten az sayıda öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca davranış değiştirme yöntemlerinin dışında, bazı öğretmenler, problem davranış gösteren öğrenciyi sınıfta arkadaşlarının yanında azarladıklarını, kötü söz söylediğinde ağzına acı biber gibi nesnelere sürdüklerini ve diğer arkadaşlarının problem davranış gösteren öğrenciyeye karşı olumsuz bir tavır almalarını sağladıklarını açıklamışlardır. Bu gibi uygulamaların dışında bazı öğretmenlerin de, problem davranış gösteren öğrenciyeye karşı ilgi ve sevgi göstererek ona güven duygusu kazandırmaya çalıştıkları, problem davranış gösteren öğrenciyi sınıf içinde aktif hale getirmeye çalıştıkları ve buna benzer öğrenci için olumlu olabilecek düzenlemeler yaptıkları araştırma bulgularında görülmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, bazı öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne ilişkin, davranış değiştirme yöntemlerini kullanarak veya

kendilerince belirledikleri düzenlemeleri uygulayarak problem davranışlarda birtakım değişiklikler olduğuna ilişkin açıklamalar yaptıkları görülürken, bazı öğretmenlerin ise problem davranışta bir değişiklik kaydetmediklerine ilişkin açıklama yaptıkları görülmektedir. Ayrıca az sayıda öğretmenin problem davranışta oluşan değişikliklere ilişkin bilgi vermediği de görülmektedir.

Batu ve Özen'in (1997) gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda öğretmenlerin, sınıfta karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik en sık sözel olarak uyarma yöntemine başvurduklarını ve az da olsa görmezden gelme, karşıt (uyuşmayan) davranışı pekiştirme ve etkinlikten men etme yöntemlerine başvurduklarını belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bulguları ile bu çalışmada elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin sıralanmasında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin davranış değiştirme yöntemlerini kullanma yoğunluğunun şu sırayla gerçekleştiği görülmektedir. En sık kullanılan yöntem pekiştirme ve ödül kullanımınıdır; arkasından sözel olarak uyarma ve görmezden gelme yöntemidir; ceza yöntemine ise en az başvurulduğu görülmektedir.

Carr ve Durand (1985) yaptıkları çalışmada, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin istenmeyen ortam ya da durumdan kaçma gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkan problem davranışların çözümüne yönelik, olumsuz ödüllendirme yöntemini kullandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca, öğretmen ve arkadaşlarının ilgisini çekmek gibi nedenlerden dolayı ortaya çıkan problem davranışların çözümüne yönelik ise, sönme, mola, tepkinin bedeli ve aşırı düzeltme yöntemlerini kullandıklarını belirtmektedirler. Ancak Carr ve Durand'ın (1985) gerçekleştirdikleri çalışmada bu araştırma bulgularından farklı olarak, görmezden gelme ve sözel olarak uyarma gibi yöntemleri kullanmaktan söz etmedikleri görülmektedir.

Johnson ve Pugach'ın 1990'da gerçekleştirdikleri çalışmalarında Martens, Peterson, Witt ve Ciron'dan (1986) aktardıklarına göre, öğretmenlerin problem davranışları çözmede en az sınıftan uzaklaştırma (mola uygulaması) yöntemini, en sık ise somut ödül kullanımını ve

öğrencinin dikkatini çekme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmektedirler. Adı geçen araştırmada elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde de hoşça giden uyararı çekme yöntemlerinden biri olan mola uygulamasının öğretmenlerin problem davranışların çözümünde en az kullandıkları yöntemlerden birisi olduğu görülmektedir.

Ayrıca, Çiftçi ve Tabak 1997’de gerçekleştirdikleri çalışmada, problem davranışların çözümüne yönelik öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarda sırasıyla, uygun davranışı ödüllendirme, görmezden gelme, öğrenciyi bir etkinlikle meşgul etme, sözel olarak uyarma, hoşlandığı etkinlikten mahrum bırakma yöntemlerini kullandıklarını ifade etmektedirler. Ancak, en az mola uygulaması ile fiziksel sınırlama ve kızma gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları ile Çiftçi ve Tabak’ın (1997) araştırma bulguları arasında paralellik olduğundan söz edilebilir.

Sucuoğlu ve Aksaz’ın (1992) gerçekleştirdikleri çalışmada, ağır derecede zihin özürlü bir öğrencinin problem davranışının (yoğun saldırgan davranışlar) sözel iletişim becerileri kazandırılarak azaltılabileceği belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğretmenler problem davranışların öğrencilerin dil becerilerindeki yetersizlikten dolayı kendilerini ifade edememesinden kaynaklandığını belirtmelerine karşın, problem davranışların sözel iletişim becerileri kazandırma yoluyla azaltılabileceğinden söz eden öğretmene rastlanmamıştır.

Vuran (1994) ise, gerçekleştirdiği çalışmada, zihin özürlü öğrencilerin bulunduğu alt özel sınıflarda öğretmenlerin sınıf kontrolü problemlerinin çözümüne yönelik olarak kullandıkları, “sus, konuşma, arkadaşına vurma, önüne dön” gibi eleştiri yorumlarını azaltıp, ödülleri arttırdıklarında, öğrencilerde ortaya çıkan problem davranışlarda önemli ölçüde azalma olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğrencinin sözel olarak uyarılması yerine ödüllendirilmesinin öğrenciye sağladığı başarılı yaşantıların öğrenci için ne denli önemli olduğu da araştırma bulgularından görülmektedir. Vuran’ın elde ettiği bu bulgular ile bu araştırmada elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada da görüşme yapılan öğretmenlerin problem davranışların çözümüne yönelik olarak davranış değiştirme

yöntemlerinden en çok pekiştireç ve ödülleri kullandıklarını ve bu yöntemi kullanmaları sonucunda problem davranışlarda azalma olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Birkan (1997) gerçekleştirdiği çalışmada, zihin özürlü öğrencilerde sınıf ortamında görülen sınıf içinde uygun olmayan problem davranışların çözümüne yönelik, karşıt (uyuşmayan) davranışın ayrımlı pekiştirilmesi yönteminin kullanılması sonucunda uygun olmayan problem davranışlarda azalma görüldüğünü ve bu yöntemin kullanımının problem davranışların çözümünde etkili olduğunu belirtmektedir. Bu araştırma bulguları incelendiğinde ise, bir öğretmen dışında hiçbir öğretmenin ayrımlı pekiştirme yöntemini kullanmadığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi, bu araştırmanın bulgularından görüşme yapılan bir çok öğretmenin karşılaştıkları problem davranışların çözümüne yönelik olarak kullanacakları yöntemi, problem davranışın özelliklerini, problem davranış ortaya çıkmadan önce ve sonra öğrencinin içinde bulunduğu ortamın özelliklerini ve uygulanan eğitim programının özelliklerini dikkate almadan belirledikleri izlenimi ortaya çıkmaktadır.

Literatüre göre, problem davranışların çözümüne yönelik olarak, sözel olarak uyarma yönteminin en az kullanılması gereken yöntemler arasında yer aldığı ifade edilirken (Batu ve Özen, 1997), bu çalışmada ise kendileriyle görüşülen öğretmenlerin bir çoğunun sözel olarak uyarma yöntemini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, ceza uygulamaları problem davranışların çözümünde en son düşünülmesi gereken yöntemlerden biri olma özelliğini gösterirken, bu araştırmanın bulgularına göre, birçok öğretmen ceza uygulamalarını problem davranışların çözümünde kullandıklarını ifade etmektedirler. Alberto ve Troutman (1990), uygun olmayan problem davranışların azaltılmasında kullanılabilecek yöntemlerin en ılımlıdan en az ılımlıya doğru bir sıraya göre kullanımından söz etmektedir. Bunlar, sırasıyla, ayrımlı pekiştirme, sönme, hoşça giden uyarıyı çekme ve hoşça gitmeyen uyarıyı verme yöntemleridir (Alberto ve Troutman 1990; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Bu çalışmada ise, bir öğretmen dışında hiçbir öğretmenin,

sınıfında karşılaştığı problem davranışların çözümünde ayrımlı pekiştirme yöntemini kullandığından söz etmediği görülmektedir.

*Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler problem davranışlarda uygun olan davranış değiştirme yönteminin kullanılması sonucunda değişiklikler olmasına ilişkin, veya yöntemin uygulanmasına karşın herhangi bir değişiklik olmamasına ilişkin farklı görüşler bildirmektedirler.* Bazı öğretmenler problem davranışlarda değişiklikler olmasını, öğrencinin ailesine ve ailesiyle olan iletişimine, kullanılan davranış değiştirme yöntemine ve öğretmenin bu yöntemi uygulama şekline (öğretmenin kararlı, tutarlı ve sistemli bir tutum izlemesine) bağlamaktadırlar. Bazı öğretmenler de, problem davranışların çözümüne yönelik olarak uygulanan davranış değiştirme yöntemleri sonucunda, problem davranışta azalma olmasını öğrencinin kendi özelliklerine bağlamaktadır. Bazı öğretmenler davranış değiştirme yöntemi ya da kendi oluşturduğu bir düzeltme yönteminin uygulanmasına rağmen problem davranışta bir değişme olmamasını, öğretmen ve öğrenci ile etkileşimde bulunan diğer bireylerde ortak bir eğitim anlayışının olmamasına, öğrencinin içinde bulunduğu ortamın bu yöntemlerin kullanılmasına elverişli olmamasına bağlamaktadırlar. Ayrıca, öğretmen-veli arasındaki ilişkinin zayıflığı problem davranışlarda değişme olmamasına neden olarak gösterilmektedir. Carr ve Durand 1985’de gerçekleştirdikleri çalışmada problem davranışta azalma olmasını, öğrencinin durumuna ve öğrencinin bulunduğu ortama bağladıkları görülmektedir. Carr ve Durand’ın (1985) çalışması ile bu araştırmadan elde edilen bulgular öğrencinin özellikleri ve bulunduğu ortam açısından paralellik göstermektedir. Ancak, bu araştırmadan farklı olarak Carr ve Durand’ın (1985) problem davranışta değişme olmasını öğrencinin isteklerine uygun olarak seçilen sözel iletişim becerilerinin (yeni kelime ve cümleler) öğrenciye kazandırılmış olmasına da bağlamaktadırlar.

*Kendileriyle görüşülen öğretmenlerin, sınıflarında en çok problem davranışların görüldüğü dersler hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir.* Öğretmenlerden bazıları sınıflarında en çok problem davranış görülen derslerin sırasıyla Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Milli Tarih, Mili Coğrafya gibi dersler olduğunu belirtmektedirler. Bazı öğretmenler ise, sözel

anlatım yoluyla işlenen dersler ile soyut işlemlerin yoğun olduğu ve dikkat toplamayı gerektiren akademik derslerde daha çok problem davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler herhangi bir ders ismi veremediklerini, ancak haftanın ilk günü veya son günü ya da gün içinde ilk ve son saatlerde işlenen derslerde daha çok problem davranışlarla karşılaştıldığını belirtmektedirler.

*Kendileriyle görüşülen öğretmenler, adı geçen derslerde problem davranışların daha çok görülme nedenlerini farklı etmenlere bağlayarak açıklamışlardır. Öğretmenlerin problem davranışların en sık görüldüğü dersleri iki grup altında ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler, problem davranışların ortaya çıkmasını derslere bağlarken, diğer bir grup öğretmen ise, problem davranışların ortaya çıkmasının derslere değil, öğrenciye bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden, bu öğretmenlerden problem davranışların en sık görüldüğü dersleri söylemeleri istendiğinde farklı şekilde cevap verdikleri görülmektedir.*

Öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamında, hedeflenen davranışların ve becerilerin gerçekleştirilmesini, öğrencilerde oluşacak değişikliklerin izlenmesini sağlama, uygulanacak olan eğitim programına bağlıdır. Eğitsel amaçların toplumun ve öğrencinin özelliklerine göre düzenlenmesi ise, eğitim programında yer alan derslerin tüm öğeleri ile bir bütün olarak planlanmasıyla ilişkilidir. Zihin özürlü öğrencilerin eğitimlerinde yer alan temel amaçlardan birisi, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlayarak, onları, toplumun bağımsız ve üretici birer üyesi durumuna getirmektir (M.E.B, 2000). Bu nedenle derslerin öğrencinin gelişim düzeyine uygun, günlük hayata uyumunu kolaylaştıracak somut yaşantılarla verilmesi oldukça önemli görünmektedir. Ayrıca derslerin, öğrencilerin dikkat, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak hazırlanması ve konuların kısa süreli olarak işlenmesi uygun görülmektedir. Derslerde konular işlenirken öğrencinin gelişim düzeyine uygun araç-gereç kullanılmalı, günlük çalışmalar ise öğrencinin başarabileceği şekilde düzeyine uygun ve basit olarak planlanmalıdır. Eğitim programlarının sınıf içindeki çalışmalarda bireyselleştirmeye olanak tanıyacak şekilde düzenlenmesi ise, programın en önemli özelliklerinden biridir.

*Kendileriyle görüŖülen öğretmenlerin sınıflarında en az problem davranışların görüldüğü dersler hakkındaki görüşleri farklılık göstermektedir. Görüşmeye katılan öğretmenler sınıflarında en az problem davranış görülen derslerin sırasıyla, Beden Eğitimi, Resim, Müzik dersleri olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca Matematik ve Türkçe derslerinde de problem davranışların az görüldüğünü belirten öğretmenler bulunmaktadır. Bazı öğretmenler ise, öğrenciler için zevkli hale getirilebilen her derste ve bireysel çalışmaların yapıldığı akademik çalışmalarda problem davranışların çok az görülebileceğini belirtmektedirler.*

*Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin, adı geçen derslerin problem davranışların en az görüldüğü dersler olmasını farklı nedenlere bağladıkları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler incelendiğinde, öğretmenlerin problem davranışların az görüldüğü dersleri ifade etmeye çalışırken, daha çok dersin özelliklerini dikkate alarak açıklama yaptıkları görülmektedir. Yapılan açıklamalara göre, öğretmenler öğrencilerle adı geçen derslerde bireysel çalışmalar yapılabildiği, öğrencilerin bu derslere aktif olarak katılabildiği ve rahat hareket edebildikleri için az problem davranışlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin adı geçen derslerden daha çok zevk almalarının, bu derslerin daha ilgi çekici olmasının da problem davranışların az görülmesine neden olabileceğine ilişkin açıklama yaptıkları görülmektedir.*

Ancak problem davranışların en az görüldüğü derslerden söz edilirken, kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin, öğretimin yapıldığı sınıf ortamından ve ders işlenişine ayrılacak olan süreden söz etmedikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ders sırasında öğrencilere karşı tutumlarından, öğretmenin ders işleme ve sınıf kontrolünü sağlamadaki yeterliliğinden de söz edilmediği görülmektedir.

*Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler problem davranışların çözümüne yönelik olarak, meslektaşlarına çeşitli önerilerde bulunmaktadırlar. Bazı öğretmenler, zihin özürlü öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlerin hizmet-içi eğitim seminerlerine katılmalarının ve problem davranışların çözümüne ilişkin neler yapılabileceği konusunda kaynak kitaplara*

başvurmalarının uygun olacağını önermektedirler. Bu araştırmada elde edilen bu bulgu ile Johnson ve Pugach'ın (1990) yaptığı çalışmada elde edilen bulgular paralellik göstermektedir. Johnson ve Pugach, gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin, problem davranışlar hakkında veri toplamanın mantıklı olduğunu düşündükleri halde bunu hiç yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler bunun nedeni olarak, problem davranışların nedenlerini ortaya çıkarmanın etkili ve anlamlı bir yolunu bilmediklerini göstermektedirler. Ayrıca, öğretmenler problem davranışlara ilişkin herhangi bir yöntem uygulamalarının nedeni olarak, müdahalenin durumu daha da kötüleştireceğine inanmaları ve müdahale için kendilerine okul yönetimi tarafından engelleme getirildiğini öne sürmektedirler. Benzer şekilde öğretmenlerin problem davranışlara ilişkin sınıf çalışmalarının önemli olduğunu bildiklerini ancak bu çalışmalarını hiç gerçekleştirmediklerini de belirttikleri görülmektedir. Johnson ve Pugach (1990) ortaya çıkan bu farklılıklardan dolayı öğretmenlere bazı alanlarda bilgi ya da eğitim verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Öğretmenlere problem davranışların çözümüyle ilgili sadece etkili yöntemleri sunmak yeterli olmamakta, aynı zamanda, onların yöntemlerin uygulanmasıyla ilgili olumsuz düşüncelerini de değiştirmek amacıyla çalışmalar yapmak gerekmektedir.

Görüşülen öğretmenler meslektaşlarına ders konularının işlenmesiyle ilgili bazı önerilerde bulunmaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerin ilgi duyduğu konuların derste işlenmesi ve öğrencilerin seviyelerine uygun araç-gereç kullanılarak, ders konularının ilgi çekici bir şekilde işlenmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencileri boş bırakmadan onları sürekli etkin kılarak, dersleri öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde işlemeleri gerektiğini de vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentilerinin öğrencilerin özellikleri ile uyuşması gerektiği de önemle önerilen unsurlardan birisi olarak görünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları, problem davranışların değiştirilmesiyle ilgili olarak öğretmenin en uygun davranış değiştirme yöntemini seçerek ceza ve diğer olumsuz uygulamalara en son yer vermelerini önermektedirler. Öğretmenler öğrencilerde problem davranışlar gözlemlediklerinde, öğrenciyi başka bir alana yönlendirmenin ceza

uygulamalarına yer vermekten daha uygun olacağından söz etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin belirledikleri davranış değiştirme yöntemini çok iyi bilmeleri ve bu yöntemi kararlı, tutarlı ve sistemli bir şekilde uygulamaları gerektiği de belirtilmektedir.

Bazı öğretmenler, öğretmen-aile iletişimi ve işbirliği ile ilgili olarak birtakım önerilerde bulunmaktadır. Buna göre, öncelikle öğretmen, ailelerle işbirliği yaparak, aile ve alanda uzman kişilerin birlikte öğrencilerle ilgili her konuda seminer çalışmalarının düzenlenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Kendileriyle görüşülen öğretmenlerden bazıları, öğrencinin birey olarak ele alınarak, özelliklerinin ve problemlerinin her yönüyle belirlenmesinin önemli olduğunun akıldan çıkarılmaması gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler, öğretmen ve öğrenci arasında kurulacak olan karşılıklı güven ve sevgi ortamının da öğrenciler için oldukça önemli olduğundan söz etmektedirler. Bazı öğretmenler de, öğretmenlerin öğrencilere sevgiyle yaklaşmaları, hoşgörülü, sabırlı ve ilgili olmaları gerekliliğini ifade etmektedirler.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı, öğretmenlerin öğrencilerle konuşmaları sırasında ses tonlarını uygun bir şekilde ayarlamalarının, öğretmenlerin ve okul idaresinin birbirleriyle öğrencilerle ilgili her konuda fikir alış-verişinde bulunmalarının problem davranışların çözümü açısından önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Yapılan görüşmeler sırasında, öğretmenlerin işlerini başarıyla yerine getirebilmelerinin; öğrenci davranışları, öğrencinin aile ortamı, okul ve sınıfın özellikleri ve öğretmenin öğrencilere karşı tutumları gibi birtakım etmenlere bağlı olduğu görülmektedir. Öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla başa çıkmada zorlandıklarından söz etmektedirler. Buna neden olarak da, zihin özürlü öğrencinin aile ortamında, çevresinde ya da okulda sürekli başarısız yaşantılarla karşılaşmasını göstermektedirler. Blackhurst ve Berdine (1993) öğretmenlerin, öğrencilerin gösterdiği davranışı çok iyi değerlendirmelerinin, öğrenciye uygun eğitim programı planlayarak uygulamalarının, öğrencinin eğitim gördüğü öğretim ortamının kontrolünü sağlamalarının

ve ailelerle etkili bir iletişim içinde olmalarının problem davranışların çözümünde ve öğrenciyle ilgili her alanda ilerlemeler kaydetmelerinde çok önemli olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin öğrenci davranışını uygun şekilde değerlendirmelerinin, öğrenci gereksinimine ve derse uygun eğitsel araç-gereç seçerek kullanmalarının, öğrencinin seviyesine uygun tutarlı davranışlar göstermelerinin de problem davranışların çözümünde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olarak en önemli sorumluluklarından biri de öğretimde bireysel çalışmayı sağlamaktır (Blackhurst ve Berdine, 1993). Bunun için öğretmenler öğrencilerle karşılıklı güven ortamı içinde arkadaşça bir iletişim kurmalı, ancak, öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak öğretmen yönergelerini dinleme ve sınıf kontrolünü sağlama gibi konularda öğrencilerde etkin yöntemleri kullanmak gerektiğine de dikkat etmelidirler.

Öğrencilerin başarılı davranışları ve kendilerine verdikleri değer üzerinde öğretmenlerin etkileri oldukça fazladır (Gearheart, 1992). Bu durum zihin özürü öğrenciler için de söz konusudur. Öğretmen-öğrenci ilişkisi öğretmen beklentilerinden çok fazla etkilenir. Öğretmen öğrenciyle ilgili olarak, öğrencinin yapabileceğinin çok üstünde bir başarı ve davranış bekliyor olabilir ya da beklentisini aşağı tutarak az başarı bekliyor olabilir (Gearheart, 1992). Bu tür beklentiler öğrencide başarısız yaşantıların ortaya çıkmasına ve öğrencide problem davranışların görülmesine neden olabilir. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olarak başlangıçta oluşturduğu beklentiler konusunda esnek bir tutum içinde olmaları, öğrencinin seviyesine göre beklentilerini düzenlemeleri ve bu beklentilerini zaman içinde değiştirmeleri istendiğinde, bunu gerçekleştirecek şekilde davranmaları gerekmektedir.

Öğrencilerle ilgili olarak hem ailelere hem de öğretmenlere düşen görev, öğrenciye karşı olan davranışlarında tutarlı olmalarıdır. Aileler ve öğretmenlerin aynı amaçlar doğrultusunda işbirliği oluşturarak çalışmalarını, öğrencilerin eğitim yaşantısında önem taşımaktadır (Blackhurst ve Berdine, 1993).

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ailelerin evde çocuklarının eğitimi ve problem davranışlarıyla ilgili olarak neler yapabilecekleri konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Vuran 1997’de gerçekleştirdiği çalışmada ailelerin ev ortamında çocuklar uygun olmayan davranışlarda bulduklarında, çocuklarını uyardıklarını, eleştirdiklerini, cezalandırdıklarını ve zaman zaman da çocuğun istediğini yaparak problem davranışını ortadan kaldırmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Geçici bir davranış değişikliğine yol açan bu uygulamaların uzun dönemli olarak düşünüldüğünde, çocuğun problem davranışının daha çok artmasına neden olabileceği görülmektedir. Görülüyor ki, öğretmenler öğrencilerin evde eğitimi ve problem davranışlarının çözümüne yönelik olarak neler yapılabileceği konusunda ailelerle görüşerek, onları bilgilendirmeleri gerekmektedir. Ayrıca ailelere çocuklarının özellikleri, onların gereksinimlerinin neler olduğu ve bunları nasıl karşılayabilecekleri konusunda çeşitli bilgilendirici hizmetler ve yaşadıkları güçlüklerle baş etmelerinde yarar sağlayacak psikolojik destek hizmetleri sağlamak da gerekmektedir (I. Özürlüler Şurası, 1999). Aileler evde, öğretmenin sınıfta yaptığı çalışmaları pekiştirebilirlerse, öğretmenin öğrencide oluşturmaya çalıştığı uygun davranış değişikliklerinin kalıcılığı sağlanmış olacaktır.

Öğretmenlerin eğitsel değişiklikler konusunda ise, yeniliklere karşı esnek ve açık, diğer öğretmenlerin faaliyetlerine karşı duyarlı ve diğer öğretmenlerle fikir alış-verişi içinde bulunmaya istekli olmaları gerekmektedir (Blackhurst ve Berdine, 1993). Bunun, öğrencilere kazandırılan beceri ve uygun davranışların sürekliliği açısından oldukça önem taşıdığından söz edilebilir.

I. Özürlüler Şurası’nda (1999) öğretmenlerin öğrencilerin toplumsal yaşama katılımını sağlayacak şekilde öğrencilerin özellik ve gereksinimlerine uygun eğitim yöntem ve tekniklerini bilmeleri ve kullanmaları gerektiğinden söz edilmektedir. Bunun planlanacak olan eğitim programları ile gerçekleştirilebileceği düşünüldüğünde, zihin özürlü öğrencilere, belirlenen davranış ve becerilerin kazandırılmasında hazırlanacak olan eğitim programının önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarında belirlenecek olan amaçların açık ve anlaşılır olması, amaçların öğretmene, öğrenciler için uzun ve kısa dönemli amaçların

konulmasına imkan tanıyacak şekilde planlanması gerekmektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması, zihin özürlü öğrencilerin eğitiminde göz önüne alınması gereken önemli koşullardan birisidir.

Uygulanacak eğitim programının öğrencinin tüm gelişim alanları ve eğitim gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulmaya çalışılması gerekmektedir. Oysa ki, incelemeler sonucunda, varolan eğitim programlarının bu özellikleri tam olarak taşımadığı görülmektedir (I. Özürlüler Şurası, 1999). Öğrencilerin yeterlik ve sınırlılıkları göz önüne alınarak, işe yönelik becerileri kazandıracak ve onların topluma üretici bir birey olarak katılımlarını sağlayacak eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Zihin özürlü çocukların bağımsızlıklarını kazanabilmeleri için gereksinim duydukları beceri ve davranışların kazandırılması, öğretimin bireyselleştirilmesini gerektirmektedir (Vuran, 1996). Öğretmen “ne” öğretileceğini belirleyerek bunların “nasıl” öğretileceğini de bilmek zorundadır ve öğretim programını da bunlara göre planlamalıdır. Bunun için, öğretmen öğretilecek davranışı, öğretim ortamını ve öğrencinin özelliklerini dikkate almalıdır. Ayrıca öğretmenin öğretime ne zaman başlayacağını, neyi, nasıl öğreteceğini planladığı gibi, öğretimin etkililiğini de değerlendirmesi gerekmektedir (Tekin, 1996). Tüm bu etmenlere dikkat edilerek hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının, daha işlevsel, öğrencilerin seviyesine uygun, yeni beceri ve davranışların kazandırılmasında etkili olacağından söz edilebilir.

Sonuç olarak, zihin özürlü öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sınıfta problem davranışlarla karşılaştıkları ve bu problem davranışların çözümüne yönelik olarak da çeşitli yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Problem davranışların çözümüne yönelik olarak kullanılan yöntemler belirlenirken; öğrenci gereksinimleri, sınıf ortamının donanımı ve özellikleri, öğretmenin tutum ve gereksinimleri, uygun eğitim programının planlanması, ailenin tutum ve gereksinimleri, öğrencinin içinde bulunduğu çevrenin özellikleri, öğretmenin davranış değiştirme ile ilgili sahip olması gereken bilgi ve becerilerin göz önünde bulundurulması oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle, belirtilen bu etmenlere dikkat edilerek gerekli

eğitsel düzenlemeler yapıldığında, öğretmenlerin zihin özürlü öğrencileri tüm yönleriyle algılamada zorlanmayacakları ve problem davranışlarla baş etmede çok daha başarılı olacakları düşünülebilir.

## **4.2. Öneriler**

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

### **4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler**

1. Zihin özürlü öğrencilerle çalışan öğretmenler problem davranışların çözümüne yönelik kullanabilecekleri yöntemler ve bu yöntemlerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgilendirilmeli ve öğretmenlere destek hizmet verilmelidir.
2. Davranış değişikliğinin sürekliliğinin sağlanmasında ailenin önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde, öğrenci ailelerine problem davranışlar ve bu problem davranışların çözümüne yönelik neler yapılabileceği konusunda bilgi ve destek hizmet verilmelidir.
3. Okul ve sınıfların fiziksel ortamları ve araç-gereçleri, zihin özürlü öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmelidir.
4. Zihin özürlü öğrenciler, davranış ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak tanılanmalıdır.
5. Yöneticiler ve okulda görevli tüm personel, zihin özürlü öğrencilerin davranış ve öğrenme özellikleri ile öğretmenlerin çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmalar hakkında bilgilendirilmelidir.
6. Öğretmen yetiştiren programlarda davranış değiştirme ve sınıf kontrolüne yönelik derslere yer verilmelidir.

#### 4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın, bünyesinde kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı okullarda ve farklı eğitim gruplarıyla çalışan öğretmenlerle yapılması önerilebilir.
2. Benzer konularda bağıntısal ve deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar gerçekleştirilebilir.
3. Zihin özürlü çocuğa sahip ailelerin problem davranışlar ve bu problem davranışlarla başa çıkma ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi önerilebilir.
4. Sınıflarında zihin özürlü öğrenci bulunan normal öğrencilerin özürlü öğrencilerden ve kendilerinden kaynaklanan problem davranışlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesi önerilebilir.

## EKLER

<b>EK</b>	<b><u>Sayfa</u></b>
1. GÖRÜŞME FORMU.....	93
2. GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ.....	98
3. GÖRÜŞME KLAVUZU.....	100
4. T.C. ESKİŞEHİR VALLİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ GÖRÜŞME İZİN BELGESİ.....	102
5. GÖRÜŞME YAPILACAK OKULLARIN LİSTESİ.....	104
6. SÖZLEŞME.....	106
7. GÖRÜŞME TAKVİMİ.....	108
8. GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI.....	110

**EK 1**

## GÖRÜŞME FORMU

### ÖĞRETMEN KİMLİK BİLGİLERİ

Adı-Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Eğitim Düzeyi: ( ) Üniversite ( ) Lisans üstü

Çalıştığı Okulun Adı:

Mesleki Deneyimi: yıl

Sınıfı: Sınıf Mevcudu:

### ARAŞTIRMA SORULARI

1. Size göre problem davranış ne demektir, açıklar mısınız?

2. Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklarda problem davranışlarla karşılaşıyor musunuz?

3. Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?

4. Karşılaştığınız bu problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz, bize anlatabilir misiniz?

5. (i) Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?

(ii) Yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını bize anlatır mısınız?

**(iii)** Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne ilişkin yaptığınız çalışmaların sonuçlarını açıkladınız. Peki sonucun böyle olmasını neye bağlıyorsunuz?

**6. (i)** Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?

**(ii)** Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?

7. (i) Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersler nelerdir?

(ii) Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?

8. Bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin sizin diğer meslektaşlarınıza önerileriniz neler olabilir?

**EK 2**

## GÖRÜŞME FORMU

### ÖĞRETMEN KİMLİK BİLGİLERİ

**Adı-Soyadı:** \_\_\_\_\_ **Yaşı:** \_\_\_\_\_ **Cinsiyeti:** \_\_\_\_\_  
**Eğitim Düzeyi:** ( ) Üniversite ( ) Lisans üstü  
**Çalıştığı Okulun Adı:** \_\_\_\_\_  
**Mesleki Deneyimi:** \_\_\_\_\_ yıl  
**Sınıfı:** \_\_\_\_\_ **Sınıf Mevcudu:** \_\_\_\_\_

### ARAŞTIRMA SORULARI

1. Size göre problem davranış ne demektir, açıklar mısınız?

Sınıf içindeki eğitim-öğretimi engelleyen, öğrencilerin uygun olmayan davranışlarıdır. Bu uygun olmayan davranışlar sınıf içinde uyulması gereken kuralları, yapılması gereken işleri, ödevleri engelleyen davranışlardır.

2. Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklarda problem davranışlarla karşılaşıyor musunuz?

Çocuklarda problem davranışlarla karşılaşıyoruz.

3. Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?

Öğretmenin söylediklerinin istenilen şekilde yerine getirilmemesi, yerinden kalkma, arkadaşlarını rahatsız etme, küfür etme, etkinlikle ilgilenmeme, anlatılanları dinlememesi vurma gibi saldırgan davranışları arkadaşına sözel ya da fiziksel olarak yapabiliyor.

**EK 3**

## GÖRÜŞME KLAVUZU

Ön görüşmemizde de söylediğim gibi, Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksek Okulu Zihin Engelliler Programı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Ayrıca, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nde Yüksek Lisans öğrenimimi sürdürmekteyim. Sizinle gerçekleştireceğimiz bu çalışma Yüksek Lisans Tezimin verilerini oluşturacağı için çok önem taşımaktadır.

Önceki görüşmemizde kararlaştırdığımız gibi, bugün sizinle sınıfınızda karşılaştığımız problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin gerçekleştirdiğiniz çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerinizi almak amacıyla bir görüşme yapacağız. Bu nedenle öncelikle size yapacağımız görüşme hakkında açıklayıcı birtakım bilgiler vermek istiyorum.

Görüşme soruları size benim tarafımdan birinci sorudan başlanarak sırasıyla sorulacaktır. Eğer soruda anlayamadığınız bir yer varsa ve ya sorunun tekrar sorulmasını istiyorsanız lütfen açıklama yapılmasını isteyiniz. Sorulara vereceğiniz cevapların açık ve anlaşılır olması araştırma için oldukça önem taşımaktadır. Soruları cevaplandırırken kendi sınıfınızdan örnekler verebilirsiniz.

Görüşme sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve konuşma hızında kayıt tutamayacağımdan, teyp kaydı yapmak istiyorum. Eğer sizce de bir sakıncası yoksa bu sözleşmeyi okuyarak imzalamanızı rica ediyorum (sözleşme verilerek imzalaması beklenilir). Görüşmede isminizin kullanılmasını istemiyorsanız lütfen kendinize bir kod ismi bulunuz (kod isim vermesi beklenilir, bir kod isim vermişse teybe kaydedilir. Bir kod isim vermemişse kendi ismi teybe kaydedilir).

Tüm bu açıklamalardan sonra görüşülen öğretmene ait kimlik bilgileri öğretmene sorularak doldurulur.

**EK 4**

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

17 Ocak 2000

SAYI : B.08.4.MEM.4.26.00.02. 000/( )  
KONU : Anket uygulaması.

1127

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünden alınan 06/01/2000 tarih ve 31-67 sayılı yazıda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı yüksek lisans öğrencisi Çimen ACAR'ın yüksek lisans tezi kapsamında, ekli listede isimleri yazılı okullarımızda "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlar ve Bu Davranışlara İlişkin Çalışmalar" adlı bir anket uygulaması için izin istenilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı yüksek lisans öğrencisi Çimen ACAR'ın ekli listede isimleri yazılı okullarımızda tezi ile ilgili anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmekte olup, Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde oluflarınıza arz ederim.

Mithat ÖZMAYR  
Milli Eğitim Müdürü

O L U R.

15/01/2000

B.Şahin TÖTÜNCÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**EK 5**

**GÖRÜŞMEYE KATILAN OKULLAR**

1. Avukat Lütfi Ergökmen İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi
2. Uluönder Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi
3. Çamlıca Ticaret Odası İlköğretim Okulu
4. Emek İlköğretim Okulu
5. Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
6. Barbaros İlköğretim Okulu
7. Anadolu İlköğretim Okulu
8. İsmetpaşa İlköğretim Okulu
9. Malhatun İlköğretim Okulu
10. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
11. Halil Yasin İlköğretim Okulu
12. Özel Eylül Zihinsel Engelliler Rehabilitasyon Merkezi
13. Sevgi Zihinsel Yetersizlik Eğitim, Araştırma ve Kazanma Vakfı

**EK 6**

## SÖZLEŞME

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle görüşme için bana zaman ayırmanıza teşekkür ederim.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izin ile yapıyorum. Bu çalışma sınıfınızda karşılaştığınız problem davranışlar ve bu davranışlara ilişkin gerçekleştirdiğiniz çalışmalarla ilgili görüş ve önerilerinizi almak amacıyla yürütülmektedir. Bu amaçla sizin için uygun olan yer ve saatte bireysel olarak görüşme yapmak istiyorum.

Görüşmemiz sırasında konuşmamızın bölünmemesi ve not almada güçlükler olabileceği düşüncesiyle teyp kaydı yapmak istiyorum. Teyp kayıtlarında yer alan düşüncelerinizin tamamen bilimsel veri olarak kullanılacağını belirtmek isterim.

Yapacağım ses kaydını iki araştırmacı dışında hiç kimse dinlemeyecek ve söyledikleriniz grup verisine dönüştürüldükten sonra silinecektir. Eğer isterseniz araştırma sonuçları size tarafımca iletilecektir.

Bu açıklamaları okuyarak, yapacağım çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi imzalamamızın uygun olacağını düşünüyorum. Verdiğiniz bilgilerden dolayı size hiçbir şekilde rahatsızlık verilmeyeceğine söz veriyorum.

Görüşen  
Çimen ACAR

Görüşülen

.....

**EK 7**

## GÖRÜŞME TAKVİMİ

Kod İsim	Görüşme Tarihi
ECE	03.01.2000
AYSUN	04.01.2000
YEŞİM	05.01.2000
DENİZ	06.01.2000
SIRMA	11.01.2000
BUKET	11.01.2000
MİNE	17.01.2000
IRMAK	18.01.2000
YAĞMUR	22.01.2000
EYLÜL	23.01.2000
AYBERK	25.01.2000
AYBEN	26.01.2000
SANEM	27.01.2000
EKİN	31.01.2000
BURCU	02.02.2000
NİSAN	14.02.2000
İREM	05.02.2000
SILA	17.02.2000
MERCAN	21.02.2000
UĞUR	22.02.2000
ARZU	23.02.2000
ÖZLEM	25.02.2000
NİLGÜN	28.02.2000
FERGAN	28.02.2000

**EK 8**

## GÖRÜŞME KODLAMA ANAHTARI

### Görüşme No:

Kodlamalar, ilgili seçenekler (a,b,c...) yuvarlak içine alınarak yapılır

1- Size göre problem davranış ne demektir, açıklar mısınız?

- a) Öğretimi aksatan ve sınıftaki düzeni bozan davranışlar
- b) Kişinin kendisine ve çevresine zarar veren, olumsuz etkiler bırakan davranışlar
- c) Diğer öğrencileri rahatsız eden, onları etkileyen veya dikkatlerini dağıtan davranışlar
- d) Kişinin diğer arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimini bozacak olan davranışlar
- e) Öğrencide görülmesini istemediğimiz, hoş karşılanmayan farklı davranışlar
- f) Diğer.....  
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

2- Sınıfınızda gerçekleştirdiğiniz çalışmalar sırasında çocuklarda problem davranışlarla karşılaşılıyor musunuz?

- a) Evet tabiki karşılaşıyorum
- b) Hayır karşılaşmıyorum  
(Tek seçenek işaretlenebilir)

3- Sınıfınızda en sık karşılaştığınız problem davranışlar nelerdir?

- a) Parmak kaldırmadan, izinsiz konuşma
- b) İzinsiz dışarı çıkma, kapıyı çalmadan içeri girme gibi sınıf kurallarına uymama
- c) Yerinde oturmama
- d) Sınıfta gezinme
- e) Küfür gibi kötü sözler söyleme
- f) Arkadaşlarını rahatsız etme (Saldırganlık-Vurma-İtme-Çimdikleme-Tükürme gibi)
- g) Diğer.....  
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

4- Karşılaştığınız bu problem davranışların ortaya çıkmasını hangi nedenlere bağlıyorsunuz, bize anlatabilir misiniz?

- a) Daha önce hiç eğitim almayıp, eğitim almaya yeni başladıkları için
- b) Ailesinin özelliklerinden kaynaklandığı için
- c) Öğrencinin yapılan dersten/etkinlikten sıkılması, derse/etkinliğe karşı ilgisinin az olması
- d) Öğrencinin kendi özelliklerinden kaynaklandığı için
- e) Öğrencinin düzeyinin ağır olması ve derslerin/etkinliklerin düzeyine uygun olmadığı için
- f) Öğrencinin dikkati dağınık olduğu için
- g) Öğrenci dikkat çekmek istediği için
- h) Öğrencinin çevresinin öğrenciye olumsuz etkileri olduğu için
- i) Diğer  
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

**5 (i) (ii)-** Sınıfınızda bu problem davranışların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz, yaptığınız bu çalışmaların sonuçlarını bize anlatır mısınız?

a) Pekiştireç ve ödüller kullanıyorum

a1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

a2-Davranış tamamen ortadan kalktı

a3-Davranışta değişme olmadı

a4-Davranış önce arttı sonra azaldı

b) Görmezden geliyorum

b1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

b2-Davranış tamamen ortadan kalktı

b3-Davranışta değişme olmadı

b4-Davranış önce arttı sonra azaldı

b5-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım

c) Sözel olarak uyarıyorum. Bu davranışın beni üzüyor, beni rahatsız ediyor, şöyle şöyle davranmalısın vb. sözler söyleyerek uyarıyorum.

c1- Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

c2-Davranış tamamen ortadan kalktı

c3-Davranışta değişme olmadı

c4-Davranış önce arttı sonra azaldı

d) Hoşa gitmeyen uyarıcı verme tekniğini kullanıyorum

d1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

d2-Davranış tamamen ortadan kalktı

d3-Davranışta değişme olmadı

d4-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım

e) Hoşa giden uyararı çekme tekniğini kullanıyorum

e1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

e2-Davranış tamamen ortadan kalktı

e3-Davranışta değişme olmadı

e4-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım

f) Sınıf dışına çıkarıyorum, sınıf içinde arkası sınıfa dönük bir şekilde ayakta veya tek ayak üzerinde bekletiyorum (Mola)

f1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

f2-Davranış tamamen ortadan kalktı

f3-Davranışta değişme olmadı

f4-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım

g) Tepkinin bedeli tekniğini kullanıyorum

(Yaptıklarından dolayı sevdiği etkinliklerden, sevdiği yiyeceklerden mahrum bırakıyorum)

g1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

g2-Davranış tamamen ortadan kalktı

g3-Davranışta değişme olmadı

g4-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım

h) Ceza veriyorum

h1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

h2-Davranış tamamen ortadan kalktı

h3-Davranışta değişme olmadı

h4-Davranış önce arttı sonra azaldı

h5-Davranışta değişme olmadı, başka yöntem kullanmaya başladım

1) Diğer teknikleri kullanıyorum. Belirtiniz:.....

ı1-Davranışta azalma oldu (yok denecek kadar azaldı)

ı2-Davranış tamamen ortadan kalktı

ı3-Davranışta değişme olmadı

ı4-Davranış önce arttı sonra azaldı

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

5 (iii)- Sınıfınızda problem davranışların çözümüne ilişkin yaptığınız çalışmaların sonuçlarını açıkladınız. Peki sonucun böyle olmasını neye bağlıyorsunuz?

a) Kullanılan davranış değiştirme yöntemine ve öğretmenin yöntemi uygulama şekline bağlı

b) Öğrencinin ailesine bağlı

c) Öğrencinin kendisinin özelliklerine bağlı

d) Dersler işlenirken ve ders sonrasında pekiştireçlerin kullanılmasına bağlı

e) Dersin öğrencinin ilgisini çeken bir ders olup olmamasına bağlı

f) Diğer.....

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

**6 (i)-** Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersler nelerdir?

- a) Belli bir ders söyleyemiyorum (Haftanın ilk günü-Pazartesi ve haftanın son günü-Cuma veya gün içinde ilk ve son derslerde olabilir)
- b) Matematik
- c) Hayat Bilgisi
- d) Türkçe
- e) İş Eğitimi
- f) Dil Eğitimi
- g) Diğer.....  
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

**6 (ii)-** Sınıfınızda en çok problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?

- a) Dersler sözel olarak anlatılarak işlendiği için
- b) Derslerde kullanılan araç-gereçler yetersiz ve bu araç-gereçler öğrencinin ilgisini çekmediği için
- c) Dersler öğrencinin ilgisini çekmediği için, dersler öğrenciye zevkli gelmiyor ve öğrenci sıkılıyor
- d) Ders saatlerinin uzun olması ve zamanında etkinliklerin verilmemesi sonucu öğrencinin dikkatinin dağılması, dikkatini toplayamaması
- e) Ders programının öğrenciye göre bireyselleştirilmemesi ve derste öğrenciye uygun planlama yapılmaması
- f) Ders konularının öğrenciye ağır gelmesi
- g) Diğer.....  
(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

7 (i)- Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersler nelerdir?

- a) Müzik
  - b) Beden Eğitimi
  - c) Resim
  - d) Hayat Bilgisi
  - e) Türkçe
  - f) Matematik
  - g) Diğer.....
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

7 (ii)- Sınıfınızda en az problem davranış görülen dersleri açıkladınız. Peki sizce bunun nedeni ne olabilir?

- a) Bu derste/derslerde öğrenciler kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar
  - b) Bu derste/derslerde bireysel çalışılabilir, direkt aktif olarak etkinliğe katılabilirler ve rahat hareket edebiliyorlar
  - c) Bu dersten/derslerden daha çok zevk alıyorlar
  - d) Bu derste/derslerde daha başarılı olabiliyorlar
  - e) Bu derste/dersler ilgi çekici (Konular, araç-gereçler vb.)
  - f) Bu derste/derslerde öğrenciler dikkatini daha iyi toplayabiliyorlar
  - g) Diğer (Boş kalmaya zamanları olmuyor, sürekli çalışıyorlar vb)
- .....
- (Birden fazla işaretleme yapılabilir)

8- Bu ve benzeri problem davranışların çözümüne ilişkin sizin diğer meslektaşlarınıza önerileriniz neler olabilir?

- a) Ailelerle işbirliği yapılmalıdır
- b) Öğretmen davranış değiştirme yöntemini çok iyi bilmeli ve uygulamalıdır
- c) Öğretmen, okul idaresi ve diğer öğretmenler işbirliği yapmalı ve fikir alış-verişi içinde olmalıdır
- d) Öğretmen öğrenciyi her yönüyle tanımaya çalışmalıdır
- e) Ceza ve diğer olumsuz yöntemler en son kullanılması gereken yöntemler olmalıdır
- f) Bireyselleştirmeye gidilerek öğrenciyeye uygun davranış değiştirme yöntemi belirlenmelidir
- g) Öğretmen öğrencilere sevgiyle yaklaşmalı, hoşgörülü, sabırlı ve ilgili olmalıdır
- h) Öğretmen öğrencinin düzeyine inebilmelidir
- ı) Öğretmen öğrencileri boş bırakmamalıdır
- i) Öğretmen öğrencilerin özellikleri ve eğitimleriyle ilgili çeşitli kaynaklardan bilgi edinmelidir
- j) Diğer.....

(Birden fazla işaretleme yapılabilir)

## KAYNAKÇA

- AAMR/American Association on Mental Retardation. **Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports.** 9 th Edition. Washington, DC: 1992.
- Alberto, Paul A. ve Troutman, Anne C. **Applied Behavior Analysis for Teachers.** New York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- Alberto, Paul A. ve Troutman, Anne C. **Applied Behavior Analysis for Teachers.** 4 th Edition. New Jersey: Practice Hall, 1995.
- Aydın, Ayhan. **Sınıf Yönetimi.** Ankara: 1998.
- Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayını, 1994.
- Başaran, Ethem İ. **Eğitim Bilimlerine Giriş.** 4. Basım. Kasım 1984.
- Batu, Sema E. "Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.
- Batu, Sema E. ve Özen, Arzu. "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kontrolüne Yönelik Sorunlarının ve Gereksinim Duydukları Destek Hizmet Türlerinin Belirlenmesi," IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Eskişehir: 1997.
- Berg, Buruce L. **Qualitstive Research Methods for the Social Sciences.** 3 th Edition. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

- Birkan, Bünyamin. "Sınıf Ortamına Uygun Olmayan Davranışların Uyuşmayan Davranışlarını Ayrımlı Pekiştirerek Azaltma." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- Blackhurst, Edward A. ve Berdine, William H. **An Introduction to Special Education.** New York, NY: Harpers Collins, 1993.
- Bogdan, Robert C. ve Biklen, Sarı K. **Qualiteve Research for Education: An Introction to Theory Methods.** Allyn and Bacon, 1992.
- Cambel, Co N., Dobson, Judith E. ve Bost, Jane M. "Educators Perceptions of Behavior Problems of Mainstreamed Students", **Exceptional Children** 51, 4: 298-303, 1985.
- Carr, Edward G, ve Durand, Mark V. "Reducing Behavior Problems Throught Functional Communication Training", **Journal of Applied Behavior Analysis** 18: 111-126, 1985.
- Çiftçi, İlknur. ve Tabak, Ömay. "Zihin Engelli Öğrencilerde Görülen Problem Davranışların Belirlenmesi," VII. Özel Eğitim Günleri'nde sunulan bildiri. Eskişehir: Kasım 1997.
- Eripek, Süleyman. **Zihin Engelli Çocuklar.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1996.
- \_\_\_\_\_. "Özel Eğitim" **İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.
- Fabry, Bernard D., Mayhew, Gerald L. ve Ande Anette Hanson. "Incidental Teaching of Mentally Retarded Students Within A Token System", **American Journal of Mental Retardation** 89, 1: 29-36 1984.

“Finn, J. D. “Expectations and the Educational Environment” **Review of Educational Research** 42, 3: 387-410, 1972” (Cambel., Dobson, ve Bost, 1985, s. 302'deki alıntı).

Gay, L.R. **Educational Research**. Columbus: Merrill Publishing Company, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educational Research**. 5 th Edition. Columbus: Merrill Publishing Company, 1996.

Gearheart, Bill R., Weishahn, Mel W. ve Gearheart, Carol J. **The Exceptional Student in the Regular Classroom**. 5 th Edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.

Heward, William L. **Exceptional Children: An Introduction to Special Education**. New Jersey: Merrill Publishing Company, 1996.

Johnson, Lawrance J. ve Pugach, Marleen C. “Classroom Teachers Views of Strategies for Learning and Behavior Problems: Which Are Reasonable and How Frequently Are They Used?”, **The Journal of Special Educational** 24, 1: 69-84, 1990.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 7. Basım. Ankara: 3A. Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., 1995.

Kenedy, Craig H. ve Haring, Thomas G. “Combining Reward and DRO to Reduce the Problem Behavior of Students with Severe Disabilities”, **Jash** 18, 2: 85-89, 1993.

Kerr, Margaret M. ve Nelson, Michael C. **Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom**. 3 th Edition. New Jersey: Merrill, 1998.

Kırcaali-İftar, Gönül. ve Tekin, Elif. **Tek-Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Kırcaali-İftar, Gönül. "Special Education in Turkey" **International Encyclopedia of Special Education**. 2 nd Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1998.

\_\_\_\_\_. "Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim". **İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı**. Eskişehir:, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.

"Martens, B. K., Peterson, R.L., Witt, D.C. ve Cirone, S. "Teacher perceptions of school-based interventions" **Exeptional Children** 53, 213-223, 1986" (Johnson, ve Pugach, 1990, s. 70'deki alıntısı).

M.E.B. **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: 2000.

Oliver, C., Murphy, G.H. ve Corbet, J.A. "Self-injurious Behavior in People With Mental Handicap: A Total Population Study", **Journal of Mental Deficiency Research** 31: 147-162, 1987.

Özen, Arzu. ve Durusoy, Dilek. "Sözel Yönergelere Uyuma Davranışının Arttırılmasında Dönüştürülebilir Sembol Pekiştireçlerin Etkililiğinin Belirlenmesi," VIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Edirne: 1998.

Özsoy, Yahya., Özyürek, Mehmet. ve Eripek, Süleyman. **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Karatepe Yayınları, 1988.

Özyürek, Mehmet. **Sınıfta Davranış Yöntemi: Uygulamalı Davranış Analizi 1**. 2. Basım. Ankara: Karatepe Yayınları, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sınıfta Davranış Yöntemi: Uygulamalı Davranış Analizi 2**. Ankara: Karatepe Yayınları, 1998.

**Resmi Gazete**. 23937, 18 Ocak 2000.

Russell, Andrew T. ve Forness, Steven R. "Behavioral Disturbance in Mentally Retarded Children in TMR and EMR Classrooms", **American Journal of Mental Deficiency** 89, 4: 338-344, 1985.

Smith, Tom E., Followay, Edward A., Potton, James R. ve Dowdy, Carol A. **Teaching Students With Special Needs in Inclusive Settings**. Allyn and Bacon, 1995.

Sucuoğlu Bülbin. ve Kanık, Nuray. "Problem Davranışların Azaltılmasında Aşırı Düzeltme Yönteminin Kullanılması", **Özel Eğitim Dergisi** 1, 3: 10-14, 1993.

Sucuoğlu, Bülbin. ve Kuloğlu, Aksaz Nesrin. "Davranış Problemlerinin İletişim Becerileri Kazandırılması Yolu ile Azaltılması vak'a sunusu", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** 24, 1: 160-166, 1992.

Tekin, Elif. "İşlevsel ve Etkili Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 6, 2: 11-122, 1996.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982.

Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı I.Özürlüler Şurası **Çağdaş Toplum ve Özürlüler Ön Komisyon Raporları**. Ankara: 1999.

Vuran, Sezgin. "Alt Özel Sınıfta Ödül Kullanımının Sınıf Kontrolüne Etkisi," Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Kültürel Etkinlikler Bolu: 1994.

\_\_\_\_\_. "Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Hazırlanması", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 6, 1: 75-82, 1996.

\_\_\_\_\_. Zihin Engelli Çocuk Annelerine Ödüllendirme ve Eleştirmemenin Kazandırılmasında Bilgilendirme, Dönüt verme, Dönüt verme ve Ödüllendirmenin Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

Walker , J. E. ve Shea, T. M. **Behavior Management: A Practical Approach for Educators.** 3 th Edition. St. Louis: C. V. Mosby, 1984.

Zirpoli, Thomas J. ve Meloy, Kristine J. **Behavior Management: Applications for Teachers and Parents.** 2 nd Edition. New Jersey: Merrill, 1997.